

# Relatório de Atividade e de Desenvolvimento Profissional

---

**Maria Luísa da Piedade Mateus**

Relatório de atividade e desenvolvimento profissional destinado à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIAS

Outubro de 2012



ISEC - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL**

Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em  
Supervisão Pedagógica

Relatório de atividade e desenvolvimento profissional destinado à obtenção  
do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Autor: **Maria Luísa da Piedade Mateus**

Orientador: Professor Doutor **José Reis Jorge**

Outubro de 2012

# Índice Geral

Índice de Abreviaturas e Acrónimos .....	5
Resumo .....	6
Introdução.....	7
<b>1. <u>Cargos, funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica</u></b> .....	<b>13</b>
1.1. Percurso académico/ percurso profissional .....	13
1.2.Desempenho de cargos .....	20
1.2.1. Delegada de grupo disciplinar/Coordenadora/Responsável Científica .....	21
1.2.2. Diretora de Turma .....	26
1.2.3. Supervisora de professores codificadores/classificadores de provas de aferição/final de ciclo .....	28
1.2.4. Relatora .....	30
1.2.5. Supervisão da prática pedagógica.....	31
1.2.6. Formadora de professores (formação contínua) .....	32
1.3. Projetos desenvolvidos .....	33
1.4. Desenvolvimento profissional e avaliação da atividade docente .....	35
<b>2. <u>Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional/funções ao nível da Supervisão Pedagógica</u></b> .....	<b>39</b>
2.1- Enquadramento histórico/legislativo da formação de professores (inicial e contínua) 39	
2.2- Breve conceptualização da supervisão pedagógica na literatura e na legislação .....	50
2.3- Acompanhamento e supervisão da prática pedagógica num contexto de formação inicial .....	54
2.4- Supervisão pedagógica num contexto de desenvolvimento profissional – formação contínua de professores.....	60
Considerações Finais.....	69
Referências Bibliográficas .....	71
Legislação Referida .....	75

## **Índice de Abreviaturas e Acrónimos**

CCAD - Comissão Coordenação de Avaliação de Desempenho;  
CDC - Coordenador do Departamento Curricular;  
CDCLP – Coordenador do Departamento Curricular de Língua Portuguesa;  
CEE – Comunidade Económica Europeia;  
CFAE - Centros de Formação de Associação de Escolas;  
CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico;  
CP – Conselho Pedagógico;  
DC – Departamento Curricular;  
DGD – Delegada de Grupo Disciplinar;  
DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;  
DL – Decreto-Lei;  
DR – Diário da República;  
DT – Diretor de Turma;  
ECD – Estatuto da Carreira Docente;  
ESE - Escola Superior de Educação;  
GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional;  
HGP – História e Geografia de Portugal;  
LP – Língua Portuguesa;  
ME - Ministério da Educação;  
NPPEB - Novo Programa de Português do Ensino Básico;  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;  
PAA – Plano de Atividades do Agrupamento;  
PCA- Projeto Curricular de Agrupamento  
PEA- Projeto Educativo de Agrupamento;  
PPEB - Novo Programa de Português do Ensino Básico;  
RI – Regulamento Interno;  
RM – Religião e Moral;  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação;  
UE - União Europeia.

## **Resumo**

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes. A primeira relata um percurso profissional, procurando-se refletir sobre a supervisão pedagógica exercida em diferentes cargos desempenhados ao longo de trinta anos de docência. A segunda parte, mais reflexiva, de cariz prático-investigativo, ancorada no “histórico profissional”, procura enquadrar o exercício da supervisão pedagógica em duas dimensões complementares: formação inicial e formação contínua de docentes.

Procuramos fazer uma análise crítica reflexiva baseada no quadro legislativo português e na literatura publicada, a propósito de questões como o desenvolvimento profissional no início e ao longo da carreira e a construção da profissionalidade docente, caracterizando-se esta por ser um processo ativo e construtivista, um processo concreto de ensino, observação, reflexão e avaliação. Desenvolve-se ao longo da vida profissional, relacionando-se as novas aprendizagens com conhecimentos prévios, tem lugar em contextos reais diários e liga-se à cultura e ao desenvolvimento da escola.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional, prática pedagógica, formação docente, histórico profissional.

## **Abstract**

The present report is structured in two parts. The first part reports a professional career, trying to reflect about pedagogical supervision carried out in different functions performed for thirty years of teaching. The second part, more reflective, of a practical and investigative nature, anchored on the "professional history", tries to frame the exercise of pedagogical supervision on two complementary dimensions: initial and continuous teachers training.

We try to make a critical reflective analysis based on the Portuguese legislative framework and on the published literature, concerning issues such as professional development in the beginning and throughout the teaching career and the construction of teaching professionalism which is characterized by an active and constructivist process, a concrete teaching process, observation, reflection and evaluation. It develops throughout professional life, being the new learning related to previous knowledge, it takes place in real daily contexts and links itself to culture and school development.

**Keywords:** pedagogical supervision, professional development, pedagogical practice, teacher training, professional history.

## **Introdução**

O presente relatório baseado no “histórico profissional” é realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação conducente à obtenção do grau de Mestre na área de Supervisão Pedagógica.

Por ser um estudo estruturado em questões de identidade profissional numa perspetiva ecológica, a organização deste trabalho formaliza-se em duas partes. Uma primeira parte expondo o percurso profissional de professora e de supervisora pedagógica, atividades indissociáveis exercidas ao longo de uma carreira de quase trinta anos, ancorando este percurso num enquadramento legislativo e conceptual.

Numa segunda parte, de cariz mais prático-investigativo, dedicar-nos-emos à explanação da supervisão da prática pedagógica em duas dimensões da nossa prática profissional: formação inicial e formação contínua de docentes, com base na nossa experiência, em articulação com os princípios teóricos que a suportam.

Iniciaremos este ponto apresentando o histórico e o enquadramento legislativo da formação profissional docente em Portugal, procurando definir alguns conceitos e temáticas dominantes, quer da formação inicial, quer da formação contínua, apresentando modelos de supervisão pedagógica relativos a esta duas vertentes da experiência pessoal, numa revisão da literatura, sendo também uma oportunidade de investigar e fundamentar conhecimentos e competências pessoais. Terminaremos esta segunda parte com a análise crítica (que procuraremos seja aprofundada) da prática supervisiva que desenvolvemos nas duas vertentes da formação de professores a que temos estado ligadas.

Finalmente, teceremos algumas considerações finais sobre todas as temáticas abordadas neste relatório.

Quando nos referimos à nossa profissão de professores, utilizamos expressões como “corpo docente”, “classe docente” o que, segundo Formosinho e Ferreira (2009:19) “pode dar a entender que estamos perante um grupo ocupacional homogéneo”. Na realidade, porém, “este grupo é bastante heterogéneo”. Ao longo da carreira não fomos sempre a mesma professora, nem pessoal nem profissionalmente, tal como não podemos dizer que os professores são todos iguais.

Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste

equilíbrio entre rigidez e plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992a:17).

Procuraremos, portanto, demonstrar através do percurso biográfico e profissional as alterações sofridas como pessoa e como professora, o “eu pessoal e o eu profissional”. Não consideramos ser uma reflexão acabada. As funções e cargos são ainda mais diversificados do que aqueles que se apresentam. No entanto, nesta etapa do percurso profissional procuraremos que seja um percurso reflexivo.

[...] o próprio percurso biográfico dos professores e a experiência adquirida nas diferentes escolas onde trabalham ou trabalharam, através do desempenho de cargos, funções e actividades específicas na escola, [...] da participação em acções de formação contínua, como formandos, formadores [...] do envolvimento em projectos, das situações de estabilidade ou mobilidade docente, etc., são exemplos que revelam a diversificação da função docente e a impossibilidade de esta ser concebida numa perspectiva unificadora e consensual (Formosinho e Ferreira, 2009:20).

Também Nóvoa segue esta linha de pensamento:

As abordagens auto-biográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (Nóvoa, 1999: 11).

Necessariamente entramos na temática do desenvolvimento profissional dos professores e o levantamento de questões complexas abordadas por diferentes autores como: O que é ser professor? Ser professor é ou não uma profissão? Como se constrói uma carreira docente? Como é que o trabalho de supervisão se conjuga com todas as tarefas desenvolvidas pelo professor ao longo da carreira? Questões que nos remetem para a problemática da identidade profissional docente e, necessariamente, para as competências necessárias ao desempenho da docência, temas, aliás, objeto também de profunda análise de autores como Formosinho, J.; Machado, J.; Roldão, M. C.; Marcelo, M.; Huberman, M.; Alarcão, I.; Nóvoa, A.; apenas para citar alguns cuja literatura está na base deste trabalho.



O conceito de identidade profissional está estreitamente ligado ao de profissionalidade, “atravessando-se permanentemente”, na concepção de Roldão (2005), que define profissionalidade como um

[...] conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas. Trata-se sim, na conceptualização da profissionalidade, de procurar caracterizar o que distingue, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de actividades (Roldão, 2005: 108-109).

Outra questão que Roldão analisa referente à profissionalidade prende-se com a qualidade de desempenho dos professores, associada, inevitavelmente à qualidade da sua formação. Definir padrões de qualidade de desempenho é a forma mais consistente para se trabalhar com o objetivo de se atingir a qualidade, quer na formação quer no desempenho da profissão docente.

Relacionada com a profissionalidade há autores como Roldão (2007b:34) que têm analisado a questão: Será o professor um profissional? ou O seu estatuto está mais próximo da “semi-profissionalidade”, sendo um elemento híbrido entre o profissional e o funcionário? Estas questões têm-se levantado motivadas pelo histórico legislativo e estatutário do sistema de ensino e da atividade docente.

Outra área ambígua e controversa prende-se com a função do professor: definido tradicionalmente como o detentor de um saber cuja função é transmitir esse saber aos outros.

Essa concetualização, que é talvez ainda a mais comum na representação social, torna-nos prisioneiros de um conceito de ensino como sinónimo de passagem de um saber ( Roldão 2007b:35).

No entanto, num mundo e numa sociedade em que a informação e o conhecimento estão muito mais acessíveis do que noutros tempos, sendo impossível “passar” todo o saber (no plano curricular), a função profissional do professor terá de ser encarada numa perspetiva diferente, para não correr o risco de ser uma profissão em risco de extinção. Passa a centrar-se na “função de ensinar” fazendo com que os outros aprendam e se “apropriem de alguma coisa”. Logo, a definição de um “bom professor”, o professor com um “bom desempenho” passou a ser: professor é aquele que consegue que o saber seja apreendido pelos outros, que os outros aprendam e, também eles, se apropriem do saber. É esta a essência da profissionalidade docente.

E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível

para que o outro aprenda, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender. Isso é, a meu ver, o que define ensinar, o que marca a diferença desta actividade, a sua especificidade e necessidade social [...] (Roldão, 2007b:19).

A mesma autora, baseada noutros autores, privilegia quatro pressupostos que caracterizam ou descrevem o conceito de profissionalidade: “a natureza específica da função” associada à atividade exercida; o “saber específico” requerido para a exercer; o “poder de decisão” sobre a ação, ou seja, o controlo e a autonomia no exercício da profissão e ainda a “pertença a um corpo coletivo” que regula o acesso e o saber necessário à profissão bem como o nível de reflexividade sobre a ação (Roldão, 2005:109). É neste pressuposto que se integra a supervisão pedagógica que desenvolveremos na segunda parte deste trabalho.

Importa conceptualizar alguns dos conceitos relativos à formação de professores.

A questão da formação de professores traduz-se, [...], num processo de construção epistemológica e prática, que por sua vez alimenta a construção identitária do grupo e dos subgrupos no interior dos docentes.

A situação vivida hoje por estes agentes fundamentais da função social de ensinar é atravessada por uma tensão permanente entre o reforço da profissionalidade ou a regressão a estatutos funcionários ou a identidades praticistas, umas e outras fundadas em processos históricos longos e densos. O elemento central da superação desta tensão parece ligar-se indissociavelmente ao lugar e à valia da especificidade de um saber definidor da legitimidade social, e garante da capacidade do grupo assumir um salto qualitativo no seu desenvolvimento profissional face às novas situações sociais que transformaram a fisionomia da escola e as exigências colocadas ao seu modo de trabalhar [...] (Roldão et al, 2009: 173).

Embora conceitos diversos, formação inicial e formação contínua inscrevem-se num percurso profissional do professor, mas também no seu percurso pessoal, alinhando-se nas diversas etapas da sua história de vida.

A formação inicial conceptualiza-se como o sistema formal de ensino da profissão docente, com uma tendência atual de “universitarização” ou “academização” da formação.

Formação inicial e contínua: dois momentos de um mesmo processo de formação. De facto, se os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias em que desdobra, elas integram e articulam-se num mesmo processo (Amiguiño, 1999:41).

Embora a formação ao longo da vida se faça de momentos formais e informais, esta conceção “aditiva” e de “acumulação de conhecimentos” não é, de forma nenhuma, consensual. A distinção entre formação inicial e formação contínua será assim tão

linear? Não se deverá antes entender a formação, qualquer que ela seja, apenas formação, desenvolvendo-se uma dialética entre estas duas etapas? Estas são algumas questões que procuraremos responder ao longo deste trabalho.

A profissão de professor distingue-se socialmente das outras porque é a única atividade em que se convive com a prática profissional enquanto seu beneficiário (como aluno) formulando a conceção crítica do que é ser um bom profissional e, posteriormente, como docente, mantêm-se muitas das conceções numa permanente construção e reconstrução social e histórica da profissão. De forma simplista podemos dizer que o que distancia estas duas conceções da profissão é a formação, a construção do saber profissional do professor, embora, como aluno, se desenvolva a ideia de que é uma profissão fácil.

[...] a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos... Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada (Roldão, 2005:114).

Embora por vezes seja pouco clara e até indistinta, nos autores consultados e na legislação publicada, a diferenciação dos conceitos “Formação contínua ou continuada”, “Formação em contexto” e “Desenvolvimento profissional”, consideramos que estes se entrecruzam quando abordamos a realidade portuguesa e, concretamente, a nossa experiência profissional. Procuraremos, no entanto, clarificá-los aqui, através de definições concetuais devidamente enquadradas. Ao longo deste relatório, utilizaremos as diferentes terminologias em contexto.

“Formação contínua ou continuada”, terminologia utilizada sobretudo na década de 1990, após a publicação da legislação que a definiu primeiro como um direito dos professores, direito de se formarem, de se manterem atualizados, quer pessoal, quer profissionalmente. Depois, a formação contínua transformou-se num dever, institucionalizou-se (1992), passando a ser obrigatória a sua frequência para a obtenção de créditos destinados à avaliação docente e consequente progressão na carreira. Coincide com esta época a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), procuravam dar cumprimento à determinação de os professores frequentarem formação perto da escola onde lecionavam.

Na mesma orientação legislativa que definia o papel dos CFAE, previa-se já a “Formação em contexto” e o “Desenvolvimento profissional”, entendido como um processo dialético de crescimento profissional do professor e, ao ser desenvolvido na sua escola, em contexto de trabalho, para o desenvolvimento organizacional.

Sendo a profissão docente uma “profissão do conhecimento” e sendo este o legitimador da profissão do professor, o “desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009:9).

Segundo este autor, com o qual estamos de acordo, este desenvolvimento caracteriza-se por ser um processo construtivista, ativo, um processo concreto de ensino, observação, reflexão e avaliação. Desenvolve-se ao longo da vida profissional, relacionando-se as novas aprendizagens com conhecimentos prévios, tem lugar em contextos reais diários, relacionando-se com a cultura e o desenvolvimento da escola. Nestas características integram-se também as de um profissional prático reflexivo, que reflete sobre a sua experiência profissional, integrado em processos colaborativos, pois raramente trabalha isolado, adaptando-se a diferentes formas e contextos.

Perante o exposto, não se pode conceber apenas um modelo de desenvolvimento profissional, concordando nós com Gonçalves (2009:23) quando salienta a importância de “compreender como os docentes se vão “tornando professores” ao longo da carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas”.

## **1. Cargos, funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica**

Procurando na primeira parte deste trabalho elaborar um “histórico profissional” da atividade de professora, enquadrado num percurso de desenvolvimento profissional na área da supervisão pedagógica, usando como documentação base o *curriculum vitae* que, no dizer de Alarcão (2001:12) “[...] ajuda a criar a nossa identidade pessoal-profissional [e, tal como o álbum de fotografias] fazem parte de nós e são instrumentos que acompanham e comprovam o caminho que vamos caminhando.” A mesma autora define que “ser um professor investigador, atento e reflexivo, implica uma caminhada, um percurso de desenvolvimento e aprendizagem profissional, que importa documentar” (Alarcão, 2001:12). Assim traçamos o principal propósito desta parte do trabalho: apresentação do “histórico profissional” documentando-o através da descrição desse percurso de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Cada descrição é, por definição, relativamente ao momento e às condições específicas em que teve lugar (Huberman, 1992:55-57).

Procuraremos integrar o ponto seguinte - Percurso académico/percurso profissional - na tipificação das diferentes fases da carreira profissional dos professores que Huberman (1992) e Gonçalves (2009), autores que realizaram estudo sobre carreiras profissionais de professores (o primeiro, de professores do ensino secundário, o segundo, de professores do 1º ciclo), descrevem em pormenor.

### **1.1. Percurso académico/ percurso profissional**

Na década de oitenta, a Licenciatura em História lecionada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa não previa, no seu plano curricular, formação pedagógica ao longo do curso (possibilidade de formação disponível apenas em algumas faculdades). No entanto, os licenciados em História, na sua maioria, tinham como futuro profissional o ensino desta disciplina, quer no segundo e terceiro ciclos, quer no ensino secundário. Perante esta realidade, a própria Faculdade se viu na contingência de possibilitar uma formação académica que integrasse as componentes científica e pedagógica, passando a oferecer o “*Ramo de Formação Educacional*” a

partir do ano letivo de 1987-1988. Aos alunos que tinham terminado a licenciatura nesse mesmo ano (1987) foi facultada a possibilidade de frequentarem dois anos complementares, sendo o primeiro de frequência de disciplinas pedagógicas e o segundo um estágio integrado.

Assim ingressámos no quinto ano, frequentando quatro disciplinas pedagógicas: *Organização e Desenvolvimento Profissional*; *Introdução às Ciências da Educação*; *Psicologia Educacional* e *Didática da História*, disciplinas indispensáveis a quem tinha decidido que o exercício do professorado seria o futuro, contribuindo para completar a formação científica. Decisão consciente, assumindo a profissão de professor como uma escolha, não como uma obrigação decorrente de compromissos familiares e económicos, embora estes também tenham tido o seu peso na balança, temos de reconhecê-lo.

No ano de 1986, após a entrada de Portugal na União Europeia (UE, então CEE), aumentou a preocupação dos governos em promover medidas legislativas que concretizassem uma reforma educativa conducente à redução do atraso relativamente aos parceiros europeus, nomeadamente na diminuição das taxas de insucesso escolar, na diversificação de ofertas de formação, na valorização do papel da escola e da formação no contexto nacional e internacional. No mesmo ano, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> pretendia

[...] dotar o sistema educativo português de um quadro de referência, no qual se pudessem inscrever políticas de desenvolvimento e de transformação do sistema (Benavente, 1992:48).

Esta Lei traçava um plano de desenvolvimento do sistema educativo, ambicionando alcançar o desenvolvimento e a democratização do mesmo, tendo um horizonte temporal limite para se atingirem os objetivos que definia até ao ano 2000, de forma faseada, com a publicação de legislação complementar.

Nesse sentido, no ano de 1988 publicou-se o Decreto-Lei (DL) 287/88 de 19 de agosto que instituía o “*modelo de profissionalização em serviço*”, procurando responder à necessidade de o sistema educativo ter um corpo docente estável e profissionalizado. Abriu-se assim uma nova oportunidade de profissionalização na escola onde o professor tinha sido colocado por concurso. O referido DL definia no capítulo I, princípios gerais; Art.º 1º, “as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos

---

<sup>1</sup>Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, posteriormente alterada pela Lei 49/2005 de 30 de agosto.

professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória.”

Detendo já seis anos de experiência profissional<sup>2</sup> e, tal como se previa no ponto 1 do art.º 43 do citado DL, era possível pensar no passo seguinte: concluir a formação pedagógica frequentando o *Curso de Qualificação em Ciências da Educação* em regime de voluntariado, na Universidade Aberta. Assim, obtivemos equivalência a três disciplinas já anteriormente realizadas e tivemos de realizar ainda *Didática Específica do Português* e *Comunicação Educacional*. Porque lecionávamos no segundo ciclo, então Ciclo Preparatório, a este ganhámos vínculo, o que exigiu a frequência da *Didática do Português*, cadeira distinta da formação em História, mas necessária quando os professores deste ciclo, com formação em Letras, eram frequentemente chamados a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa.

Tínhamos obtido colocação no quadro de nomeação provisória na então designada Escola C+S de Paulo da Gama em 1991, pela primeira vez no 1º grupo (História, Estudos Sociais e Língua Portuguesa). Explicitava-se no preâmbulo do anteriormente citado DL:

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis implicam a criação de um órgão responsável pela concepção, acompanhamento e avaliação do plano de formação, no quadro dos serviços centrais do Ministério da Educação, e justificam o recurso a métodos de formação à distância, cumprindo à Universidade Aberta o desenho, produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo (DL 287/88 de 19 de agosto, Preâmbulo).

Assim, licenciatura em História, um ano de estágio integrado, um ano de formação em exercício, juntando-se-lhe seis anos de experiência profissional como professora de Religião e Moral, resultado: habilitação para a docência. No entanto, a formação profissional não terminou aqui. Esta foi a fase inicial. Ao longo da restante carreira profissional muita formação contínua tem sido planificada, frequentada, participada e aprofundada, numa perspetiva de uma prática reflexiva de autoformação e de autoaprendizagem, como referiremos mais adiante neste Relatório.

Obtivemos homologação profissional conforme Aviso do Gabinete do Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, publicado no DR de 25 de agosto de 1992,

---

<sup>2</sup> A decisão de experimentar a profissão de professora tinha sido tomada no ano de 1984, tendo-se iniciado com a lecionação de Moral e Religião, posteriormente designada Educação Moral e Religiosa Católica (após publicação do DL 286/89 de 29 de agosto), decisão essa tomada quando frequentávamos o segundo ano da licenciatura.

II série, em cumprimento do disposto no ponto 3 do art.º 14.º do DL 287/88 de 19 de agosto, por ter concluído com aproveitamento o referido curso de qualificação em Ciências da Educação, no ano letivo 1991-1992.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. O conceito de carreira [...] comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica [conhece-se através do] percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim [trata-se de] compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (Huberman, 1992:38).

Gonçalves (2009:24), reportando-se a diferentes estudos realizados pelo próprio autor, ou por outros (Glickman, Day e Hargraves), refere que a maneira de ser professor varia ao longo da carreira, através de um processo “idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional”, entrando neste desenvolvimento características de personalidade, ambientes de trabalho na escola (escolas) onde exerceu a profissão, características específicas da profissão e o próprio desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, o percurso profissional descrito anteriormente pode ser enquadrado no primeiro ciclo ou etapa como professora, o período dos primeiros anos de ensino a que Gonçalves (2009:25), chama “Início” e Huberman (1992:47) “Descoberta” e “Sobrevivência” ou “Choque do real”,

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação [entre] alunos que criam problemas [e o] material didático inadequado (Huberman, 1992:39).

No caso pessoal foi um período de alguma incerteza quanto à colocação numa escola, ansiando pelo fim do mês de agosto e a publicação das listas, a mobilidade de que hoje tanto se fala noutras carreiras e profissões, mas que no caso dos professores é tradição antiga, sem compensação ou ajudas de custo adicionais ao salário.

No ano letivo de 1993-1994, enquanto lecionávamos na Escola Preparatória D. Luís de Mendonça Furtado (Barreiro), obtivemos a homologação no Quadro de Zona Pedagógica<sup>3</sup> da Área Educativa da Península de Setúbal<sup>4</sup>. Conquista-se alguma estabilidade com a certeza de uma colocação no ano letivo seguinte, embora a Península

---

<sup>3</sup> DL n.º 384/93 de 18 de novembro cria os Quadros de Zona Pedagógica, dando cumprimento ao disposto no 27º art.º do DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, Estatuto da Carreira Docente (ECD) em vigor à data.

<sup>4</sup> Homologação publicada no Aviso do Apêndice 56 do DR n.º 209 de 09-09-1995, II Série, por despacho de 25-05-1994 do coordenador do Centro de Área Educativa de Setúbal.



de Setúbal seja uma área vasta, com um extenso número de escolas e distâncias quilométricas consideráveis entre elas.

Huberman (1992:39) e Gonçalves (2009:25) caracterizam esta fase como “Comprometimento definitivo” ou “Estabilidade”, que coincidiu, sem dúvida, com a nomeação oficial, como sendo uma fase de “acalmia”, desenvolvendo-se um sentimento de pertença a um “corpo profissional” e um sentimento de “competência pedagógica crescente”, acompanhada por um à vontade mais natural com os alunos, quer em termos de autoridade, quer em termos de domínio dos conteúdos e competências a desenvolver com estes nas aulas.

Seguem-se mais anos letivos passados em diferentes escolas, desempenhando funções e cargos distintos, sem possibilidade de desenvolver um trabalho continuado no sentido de assegurar continuidade pedagógica com os alunos conhecidos em setembro, o que, a nosso ver, não pode contribuir para um trabalho planificado a médio prazo, nem para a plena satisfação pelo trabalho desenvolvido. Esta contingência não proporciona também a realização de um trabalho conjunto com outros colegas, nem o desenvolvimento de projetos, o estabelecimento de “relações de trabalho colegiais”, em que a “pessoa” é tão importante como o “profissional”, como frisa Day (2004:193) ou, como explica Nóvoa (2002:10), a “competência coletiva” é mais do que a soma das “competências individuais”, construída através da troca e partilha de vivências, do aconselhamento e monitorização da prática. Para que tal aconteça é necessário tempo, a nosso ver. O primeiro período é sempre de esforço de adaptação, de conhecimento, de estabelecimento de laços... quebrados inevitavelmente no final de julho, para depois se começar de novo no ano letivo seguinte.

As condições para que as pessoas desenvolvam sentidos, valores e metas partilhados só serão criadas se as coisas forem feitas em conjunto ao longo do tempo. Não há nenhum substituto para o que Michael Huberman (1995) denomina por “interatividade sustentada”, que existe nas culturas colegiais e nas redes de aprendizagem de escolas (Day, 2004:204-205).

Como tudo o que não nos destrói fortifica-nos (como diz o povo), a mobilidade foi promotora do conhecimento de outras realidades, modos de vida e culturas locais, contribuindo para o acumular de experiências variadas, de uma formação profissional e enriquecimento pessoal que nenhum estágio ou formação académica proporcionam.

A 1 de setembro de 1997 finalmente a efetivação no quadro da Escola Básica 2,3 Dr. João Lúcio, em Olhão. Mais uma etapa conquistada. Felizmente a lei autorizava destacamentos quando ambos os cônjuges eram funcionários públicos, e essa vantagem

foi inestimável, evitando dificuldades económicas e familiares que muitos professores nunca puderam, e ainda não podem, transpor.

Atualmente a proximidade de casa é a mais-valia e a estabilidade que demorou ainda quatro anos a alcançar. Num período de crise em que ninguém sente que o seu emprego é para a vida, na convivência constante com novos desafios díspares em quantidade e qualidade, nada está ganho, há que continuar a procura de novos caminhos, de novas encruzilhadas que levam a novos caminhos.

Após a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário (ECD), com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril que veio integrar a carreira docente na grande reforma do sistema de ensino, iniciada pela Lei de Bases, definindo os direitos e deveres profissionais, regulando o exercício público da função docente, viveu-se um período de paz e de estabilidade entre os professores, interrompida pontualmente por alterações emanadas da tutela, que provocavam alguma contestação. Com a publicação do ECD estabeleceu-se uma carreira única, estruturada em torno das qualificações e não do grau de ensino lecionado; trouxe melhorias salariais, conseguindo-se direitos como a licença sabática, a redução de carga letiva devido a fatores de idade, entre outros, embora nunca tenham sido reconhecidas totalmente as especificidades da carreira docente, não a separando totalmente dos outros funcionários públicos.

Com as alterações ao ECD introduzidas pelo DL n.º 312/99, de 10 de agosto, verificaram-se progressos nos aspetos formais

[...] o estatuto representa o culminar de uma representação híbrida do professor, entre a identidade de funcionário público, fortemente ancorada na realidade portuguesa, e a de técnico de educação subjacente a concepções emergentes desde os anos 1970, sobretudo no plano da formação (Teodoro, 2006:49-50).

A atividade diária dos professores, atualmente, preenche-se de inúmeras tarefas cujo resultado prático nas aprendizagens dos alunos, convenhamos, é de questionar.

Mas a maior contradição é que esse incremento de actividades não se situa ao nível do trabalho concreto com os jovens estudantes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem, no trabalho colaborativo, mas antes em inúmeros relatórios e justificações, em reuniões, em vigilância e correcção de exames e provas nacionais, em recolha de dados estatísticos e resposta a inquéritos de todos os tipos. O que se produz é um espectáculo, com uma grande condescendência cínica, em que se mostra o que se sabe que as entidades reguladoras querem ver (Teodoro, 2006:92).

Mais recentemente, com a publicação do DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro (alteração ao ECD) abriu-se uma nova etapa na vida das escolas, dos professores e de toda a comunidade educativa. Iniciou-se uma reviravolta de que não temos memória, apesar de já termos vivido diferentes períodos da vida profissional. A publicação da referida lei e de muitas outras alterações sofridas no sistema de ensino, para já não falar nas alterações políticas, económicas e sociais que o país tem vivido, provocaram um “terramoto” do qual ainda se sentem réplicas mais ou menos fortes. Gerou-se nas escolas um clima de insegurança e revolta que abalou todo o trabalho e relações pessoais e institucionais. O desassossego, a desmotivação da generalidade dos professores, levou à debandada de muitos que anteciparam um pedido de reforma que não perspetivavam tão próxima.

Os fatores conjunturais decorrem, prioritariamente, de um processo de racionalização [...] que tem como centro de equilíbrio das contas públicas, a que se associou um estilo de governação que necessita (em todos os setores de actividade, e não apenas na educação) de “inimigos” para se afirmar e mostrar a sua “determinação”. No caso da educação, os “inimigos” são os professores e os seus sindicatos considerados [...] os principais responsáveis pela fraca competitividade do sistema educativo português [...] (Teodoro, 2006:81-82).

Contribuiu muito para este mal-estar a preconização da divisão da carreira de professor e de educador em duas: professor titular e professor. A publicação do Concurso para Professor Titular, com o DL n.º 200/2007 de 22 de maio, provocou uma reviravolta na vida dos professores com mais anos de serviço e acumulação de experiência profissional. A lei decretava na introdução:

A categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes.

[...] o propósito do Governo foi o de dotar as escolas de um corpo de docentes altamente qualificado, com mais experiência, mais formação e mais autoridade, que assegure em permanência as funções de organização das escolas, para a promoção do sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens (DL n.º 200/2007 de 22 de maio).

Os professores com mais anos de serviço viram-se na obrigação de concorrer a uma posição cujos contornos não estavam completamente definidos, com a promessa-ameaça de que se não o fizessem seriam impedidos, no futuro, de ocupar cargos de gestão superior ou intermédia, passando a desempenhar um papel pouco interventivo e

sem poder decisivo, visto a categoria de professor titular estar aberta apenas a um terço do corpo docente dos quadros das escolas/agrupamentos.

Concorremos portanto, tendo obtido a nomeação definitiva nessa categoria através do Aviso n.º 17204/2008 publicado no Diário da República nº 106 de 3 de junho.

Presentemente, a escola ainda recuperara deste período que provocou grandes divisões e um ambiente de desconfiança mútuo inqualificável, numa profissão cuja virtude tem sido a visão democrática da partilha de cargos e responsabilidades, para não falar de toda a outra partilha diária de materiais, estratégias e conhecimentos.

O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (Nóvoa, 1999:8).

Chegados a esta fase da carreira profissional, que Gonçalves (2009:25) apelida de “renovação do interesse” e “desencanto” e Huberman (1992:43) “questionamento” (período do meio da carreira) caminhando para a fase da “serenidade” e “distanciamento afetivo”, sentimos tratar-se “menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado de alma” (Huberman 1992:43-45), já que o fim da carreira está cada vez mais distante (devido ao prolongamento da idade da reforma). Oscilamos entre a busca de novos desafios, receando cair na rotina, renovando o interesse, o entusiasmo e o “desinvestimento”, por sentirmos que nada mais temos a provar a nós mesmos e aos outros.

## **1.2.Desempenho de cargos**

Os cargos desempenhados ao longo das já quase três décadas de carreira docente contribuíram para o amadurecimento e desenvolvimento de competências profissionais, individual e coletivamente, proporcionando diferentes oportunidades e experiências, concorrendo, podemos dizê-lo, para a formação da identidade profissional que se tem solidificado ao longo da carreira. Salientaremos apenas alguns que consideramos estarem mais relacionados com o tema global deste trabalho.

### **1.2.1. Delegada de grupo disciplinar/Coordenadora/Responsável Científica**

O cargo de Delegada de Grupo Disciplinar (DGD) foi o primeiro para o qual fomos nomeadas, como professora de Religião e Moral (RM). Por ser a única professora da disciplina na escola tinha assento no Conselho Pedagógico (CP). Posteriormente, o cargo de Delegada de Zona, restrito desta disciplina e que coordenava e supervisionava o trabalho de todos os professores que lecionavam RM nas escolas do concelho do Seixal, com as mesmas funções de supervisão e orientação de um DGD dentro de uma escola, possibilitou a experiência que, posteriormente, seria preciosa no desempenho de outros cargos de delegada e de coordenadora.

Mais tarde, em diferentes escolas e em anos não consecutivos exercemos o cargo de delegada de História e Geografia de Portugal (HGP) e de delegada de Língua Portuguesa (LP). Desses cargos falaremos separadamente salientando, em cada ano, o que considerarmos mais relevante.

No ano letivo de 1992-1993, na Escola Básica 2,3 de Sesimbra (então Escola Preparatória), fomos DGD de HGP, cargo exigente no cumprimento de muitas tarefas e atividades, acréscimo de responsabilidade, mas também de desafio para uma professora ainda muito em início de carreira. A participação ativa no CP, apresentando as recomendações e sugestões do grupo disciplinar e posteriormente transmitindo-lhes as orientações deste órgão consultivo e decisivo, supervisionando a execução destas decisões, transforma o professor DGD no porta-voz interventivo de dois órgãos fundamentais da vida na Escola.

Apesar da pouca experiência profissional na lecionação da disciplina (apenas desde 1991) e de as formações científica e pedagógica não prepararem um professor para o exercício de cargos de coordenação, de gestão ou de supervisão, o apoio dos pares, de colegas com mais experiência facilitou o trabalho e garantiu a segurança e a competência de quem é chamado a exercê-los. O Ministério da Educação (ME) limita-se a publicar legislação e a fiscalizar a sua aplicação. Os centros de formação de professores só mais recentemente têm procurado prover os professores destas competências necessárias ao exercício de cargos de supervisão pedagógica e de gestão da vida nas escolas, com auxílio das Universidades. Portanto, a experiência e o apoio dos restantes professores nas escolas eram o único recurso.

Além de ser membro ativo do CP, muitas outras tarefas foram cumpridas: orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores da disciplina, promovendo a sua formação contínua; auxílio e apoio a todos os colegas, sobretudo dos

colegas novos na escola ou em início de carreira ou ainda em profissionalização; presidência de reuniões, orientando a tomada de decisões e/ou votações, coordenando a planificação das atividades pedagógicas; esclarecimento de questões metodológicas, de questões de avaliação, coordenando, desenvolvendo e avaliando atividades curriculares e extracurriculares decididas quer no grupo disciplinar, quer no CP, entre muitas outras atividades.

O ano letivo de 1992-1993 foi também o ano inicial da implementação de novos Programas publicados para o ensino básico a todas as disciplinas, de nova legislação sobre avaliação, da definição de objetivos gerais e específicos, exigindo, por parte dos professores e das escolas, a definição de objetivos mínimos, adequados às disciplinas e às dificuldades dos alunos. Sendo DGD de uma nova disciplina, HGP (programa publicado em junho de 1991 e que se encontra ainda em vigor sem ter sofrido ajustes ou alterações), era também a responsável por zelar para que os objetivos gerais e específicos, os conteúdos, os conceitos e noções básicas do programa fossem devidamente ensinados e aprendidos, seguindo a linha metodológica prescrita e adequando os critérios de avaliação aos alunos. Sendo um programa cujos princípios básicos prescritivos orientam o trabalho do professor, deixa, no entanto, espaço para uma gestão flexível, permitindo a seleção das aprendizagens e das sugestões metodológicas, adequando-as aos educandos. Sendo o primeiro ano de aplicação um ano experimental (no 5º ano de escolaridade) para, posteriormente ser alargado ao 6º ano, constatou-se ser este um programa demasiado extenso, determinando conceitos e conteúdos que se revelaram complexos para alunos de 9/11 anos. Foi então necessário optar: ou se cumpria escrupulosamente o programa ao longo de um ano letivo, mesmo que os alunos não compreendessem nem dominassem a maioria dos conceitos e conteúdos, ou se trabalhava mantendo a preocupação na consolidação e no domínio de conceitos e conteúdos, zelando para que se atingissem os objetivos, numa perspetiva de ciclo, desenvolvendo nos alunos a capacidade de pesquisa, de investigação e de aprofundamento dos seus conhecimentos.

Estas opções decorrentes da experiência e da prática contribuem, segundo Nóvoa (1999), para o reforço do processo identitários dos professores e contêm em si a dimensão organizacional, reequacionando a escola como espaço de referência da profissionalidade docente:

[...] é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam,

inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível.

Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se assim numa dimensão central do processo identitário (Nóvoa,1999:12).

No ano letivo seguinte (1993-1994) exercemos pela primeira vez as funções de DGD de Língua Portuguesa numa nova escola, fazendo parte de um novo CP e de dois dos seus grupos de trabalho (atuais secções): Gabinete de Apoio Educativo e Planificação; Avaliação da Área-Escola. Este trabalho envolvia os diferentes grupos disciplinares, promovendo a interdisciplinaridade e o apoio aos alunos com mais dificuldades. Ao trabalho de DGD referido no ano letivo anterior, à participação responsável e ativa nos grupos de trabalho do CP juntou-se a responsabilidade de presidir às reuniões de uma disciplina para a qual a formação científica, temos de reconhecê-lo, era muito básica.

Valeu mais uma vez o apoio dos pares, sempre prontos a auxiliarem a Delegada nas dificuldades de um cargo exigente. O cuidado e o carinho em receberem uma professora que vinha de fora, distante geograficamente mas, sobretudo, distante no conhecimento da realidade da escola e do meio envolvente, foram o ingrediente fundamental para que todo o trabalho desse os frutos esperados. Fazendo uma avaliação retrospectiva, foi um ano muito positivo, deixando amizades e cumplicidades entre professores, funcionários e alunos.

Mais tarde, no ano letivo de 1997-1998, o serviço distribuído noutra escola incluía novamente o cargo de DGD de HGP, fazendo mais uma vez parte do CP e, agora, da sua Secção de Formação, contribuindo para a planificação de ações de formação para professores, auxiliares de ação educativa e alunos, além de todo o trabalho próprio e inerente ao cargo. As anteriormente referidas tarefas de DGD não diferiram muito de escola para escola, embora a comunidade escolar e o meio envolvente fossem muito diferentes, exigindo sempre um esforço renovado de adaptação e a necessidade de sermos aceites no exercício de um cargo de supervisão pedagógica e orientação.

Os anos foram passando, a mudança de escola e de cargos sucederam-se, até que, em 2005-2006, na Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades (onde ainda lecionamos), a eleição para Coordenadora do Departamento Curricular de Língua Portuguesa (CDCLP) - 2º e 3º ciclo - foi uma nova etapa que envolveu novos e diversificados desafios. O trabalho e as competências da CDC não diferem muito do trabalho de DG nas tarefas e atividades a desenvolver. A grande diferença reside na diversidade de disciplinas e áreas que compõem um Departamento Curricular e no número de elementos que o constituem. No caso do Departamento de Língua Portuguesa, à data agrupava professores dos dois ciclos que lecionavam a mesma disciplina, o que era já de si uma vantagem na coordenação e organização do trabalho, em comparação com os mega agrupamentos da atualidade.

As funções de CDCLP encontram-se definidas pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, bem como pela lei que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio. Como membro do CP foi importante o envolvimento na elaboração dos Projetos Educativo e Curricular de Agrupamento, além do Plano Anual de Atividades (PAA) e do Regulamento Interno (RI), documentos orientadores da vida do agrupamento. Sendo documentos complexos, exigiram a aquisição de novas competências e a frequência de formação específica que nos habilitasse para esse trabalho. Esta formação está indicada no ponto 1.4 deste Relatório.

A elaboração destes documentos fundamentais da autonomia da Escola/Agrupamento torna a instituição e os elementos que a compõem responsáveis por zelarem pelo aumento da qualidade das aprendizagens e pela definição de medidas conducentes ao combate ao insucesso e ao abandono escolares, entre muitas outras responsabilidades.

Nestes anos, como membro do CP, fizemos ainda parte da sua Sessão de Formação, contribuindo para a elaboração do Plano de Formação do Agrupamento.

Exercemos o cargo de CDCLP até ao final do ano letivo de 2007-2008, tendo a nomeação para o cargo sido prolongada por mais um ano do que estava previsto (a duração era de dois anos), devido à publicação do DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro (alteração ao ECD), aguardando-se a publicação do DL n.º 75/2008 de 22 de abril que passaria a definir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, reestruturando o



regime de administração e gestão, exigindo que os cargos de coordenação fossem assumidos por professores titulares, cujo concurso e nomeação ainda não se encontravam concluídos.

Desempenhámos (e ainda desempenhamos) o cargo de Responsável Científico de LP e de HGP, cargos para os quais fomos nomeadas pela Direção do Agrupamento, (de 2009 a 2013). Estes cargos semelhantes nas tarefas, variando apenas nas especificidades próprias das disciplinas, visam promover o trabalho colaborativo e a supervisão entre pares, em estreita colaboração com a Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. As suas competências encontrando-se definidas no RI do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, no ponto referente aos Departamentos Curriculares (1º, 2º e 3º ciclos), salientando-se apenas a título exemplificativo, as seguintes:

**a)** representar os professores do seu grupo de recrutamento, estabelecendo a ligação entre estes e o Departamento em que estão inseridos; **b)** orientar e coordenar pedagogicamente os professores do grupo de recrutamento; **c)** verificar o grau de adequação e correcção científica dos instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes do seu grupo de recrutamento; **d)** coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo de recrutamento, promovendo momentos de reflexão periódicos... (RI, 2010:Art.º 35º).<sup>5</sup>

Estas competências e funções, intimamente ligadas à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo, não pretendem vigiar, fiscalizar, corrigir ou indagar o que cada professor produz no seu trabalho pedagógico. O Responsável Científico observa e analisa os documentos e materiais pedagógicos produzidos, sugere alterações, orienta no sentido de que esses materiais e documentos estejam de acordo com as indicações científicas e pedagógicas, mas também que procurem contribuir para o atingir dos objetivos e metas dos Projetos Educativo e Curricular de Agrupamento. Este cargo reveste-se de grande importância também no apoio a professores com menos experiência profissional, muitos deles com pouca ou nenhuma experiência na lecionação de pelo menos uma disciplina (LP ou HGP).

Procurámos demonstrar como estes cargos de gestão (DGD, Coordenadora de Departamento Curricular e Responsável Científica) estão estreitamente relacionados com o trabalho de supervisão pedagógica que exercemos ao longo da vida profissional, enquadrando-se assim, no nosso entender, no âmbito do tema deste relatório de atividade.

---

<sup>5</sup> RI do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades aprovado pelo Conselho Geral a 22/12/2010.

### **1.2.2. Diretora de Turma**

Curiosamente, o cargo de Diretora de Turma (DT) que é normalmente o primeiro cargo de gestão intermédia distribuído, sobretudo nos primeiros anos do exercício da atividade docente, muitas vezes para complemento de horário, só ao fim de dez anos de prática letiva, no ano 1994-1995 nos foi atribuído, não havendo nenhuma explicação para o caso, exceto as necessidades da distribuição de serviço nas escolas onde lecionámos.

Exercemos este cargo em escolas diferentes e em anos letivos diversos, alternando entre turmas de 5º e 6º anos: Escola Básica 2,3 da Cruz de Pau 1994-1995, 1998-1999 e 2000-2001; Escola Básica 2,3 de Corroios 1995-1996; Escola Básica 2,3 de Sesimbra 1996-1997 e, por último Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades 2010-2011.

O cargo de DT, regulamentado pela Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, publicada após o DL n.º 172/91 de 10 de maio (Novo ordenamento jurídico das escolas de ensino não superior), estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, discrimina detalhadamente as “competências” do DT e indica a sua “tríplice função”: articulação com os Conselhos Diretivo e Pedagógico; articulação com os alunos; ligação com os encarregados de educação.

Apesar de a legislação não definir um perfil de grande exigência ou preparação para o desempenho do cargo de DT, embora refira dever ser, preferencialmente, um professor profissionalizado, a verdade é que é um dos cargos que desempenha numerosas funções, considerando-se serem todas de grande exigência e complexidade, tendo-se estas vindo a alterar e avolumar ao sabor das mudanças legislativas. Sá (1997), analisando a legislação que determina o perfil profissional do DT, refere:

Da análise do conjunto dos requisitos parece-nos poder concluir-se que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma, ignorando-se também qualquer dimensão de natureza organizacional (Sá, 1997:53-54).

Em relação às atribuições do diretor de turma, o mesmo autor refere:

Comparando o presente enquadramento normativo com a regulamentação anterior resulta de imediato uma primeira conclusão: embora se mantenha a “tríplice função” a que fizemos referência em normativos anteriores, ressalta aqui o grande peso das “competências” relacionadas com a implementação

do novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. [...] A área-escola, enquanto “área curricular não disciplinar” constitui igualmente uma nova valência sob a responsabilidade do director de turma [...] Ao director de turma passa agora a exigir-se uma prestação de contas materializada na apresentação, até 20 de Junho de cada ano, de um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas, a ser presente ao coordenador de ano dos directores de turma (Sá, 1997:56).

A experiência pessoal leva-nos a considerar o cargo de Diretor de Turma um dos cargos mais desafiantes e extenuantes, exigindo do professor uma atenção constante a problemáticas tão diversas como dificuldades de integração, dificuldades/facilidades de aprendizagem, problemas familiares, económicos, alimentares, de saúde, de abandono escolar... tendo o DT o dever e a obrigação de comunicar situações que ponham em risco a vida, a integridade física e psíquica ou a liberdade da criança/jovem, servindo de elo de ligação, de comunicação e partilha de responsabilidades entre a escola, a família e a comunidade educativa envolvente.

A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem (Nóvoa, 1999:17).

As funções de presidir e participar em reuniões diversas de Conselho de Turma (de avaliação, disciplinares), de pais e encarregados de educação, de alunos, de Conselho de Diretores de Turma; coordenar projetos e atividades, Projetos Curriculares de Turma em articulação com o PCA, dando cumprimento ao Projeto Educativo de Escola/Agrupamento; elaborar Planos de acompanhamento, Planos de recuperação, Relatórios de retenção repetida, Relatórios de encaminhamento para observação psicológica, Relatórios disciplinares... são outras tantas tarefas inerentes ao cargo.

Rececionar alunos e pais no início do ano letivo, acompanhar a sua turma em diferentes atividades extralectivas; tratar de matrículas, registos de avaliação, organização de processos individuais, recolha de dinheiros, boletins de vacinas, autorizações diversas... é um nunca mais terminar de funções mais ou menos pedagógicas, mais ou menos sociais.

Necessita o DT de grande apoio por parte das Direções das escolas, dos pares professores, dos encarregados de educação e de outras instituições de apoio ao ensino. Esse apoio nem sempre é efetivo, o trabalho do DT nem sempre é facilitado ou atempadamente acompanhados os casos que diagnostica, sinaliza, denuncia, relata, por parte de psicólogos escolares (também eles em deficit), de equipas de apoio educativo,

Centros de Saúde.... Nos últimos anos tornou-se um cargo demasiado burocrático, sendo o trabalho de redigir e organizar papelada um dos mais absorventes do tempo que o DT dispõe anualmente no seu horário. Mais uma vez, estes trabalhos são exercidos à custa de horas não contabilizadas nem integradas no seu horário laboral.

Junte-se a estas dificuldades a falta de preparação, de formação de base e complementar para o exercício deste cargo.

Alarcão (2008) apresenta de forma incisiva as diversas, exigentes e complexas funções da escola de hoje, força da evolução social, já que, estando aberta à sociedade, transporta para dentro de si os problemas desta, exigindo também, por parte dos professores, atenção e tempo redobrados.

Uma escola básica frequentada e teoricamente acessível a todos, independentemente de suas motivações, capacidades, pré-requisitos, contextos familiares ou culturas.

A agressividade da sociedade atual e a desagregação da sua vida familiar exigem que a escola, para além de centro de transmissão ou aquisição de saber, seja cada vez mais local de custódia, de prevenção de riscos, de orientação escolar, de afetividade (Alarcão, 2008: 31).

O DT, como qualquer professor, está no centro desta realidade, e tem no exercício deste cargo a responsabilidade acrescida de promover o respeito, a solidariedade e o apoio mútuo entre os seus alunos, constituindo verdadeiramente o que se entende por “turma”, trabalhando para a formação de futuros cidadãos conscientes, democráticos, respeitadores dos valores humanos.

A acção educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. Estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje, devido à presença na escola de crianças de todas as origens sociais e culturais, bem como à democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação (Nóvoa, 1999:12-13).

No final do ano letivo, depois de tantas tarefas e atribuições (o DT fez de mãe, pai, psicólogo, juiz, advogado, assistente social, amigo, professor...) a certeza do dever cumprido nem sempre é compensadora, sabendo que, por vezes, o seu trabalho e o apoio que deu aos alunos fizeram a diferença.

### **1.2.3. Supervisora de professores codificadores/classificadores de provas de aferição/final de ciclo**

Tendo-nos proposto voluntariamente para a frequência da formação destinada a desempenhar funções de supervisora de professores codificadores de provas de aferição

de Língua Portuguesa (2009), procurando atualizar conhecimentos científicos e pedagógicos na disciplina e conhecer por dentro todo o trabalho de codificação das ditas provas, foi uma decisão que se revelou fundamental para se abrirem novas portas profissionalmente, contribuindo para a realização pessoal. As provas de aferição iniciadas em 2001, após a entrada em vigor do Currículo Nacional do Ensino Básico, têm a função de recolha de indicadores nacionais fiáveis, confrontáveis com outros estudos comparativos apresentados em relatórios internacionais, por organizações como a OCDE, servindo de base a projetos de desenvolvimento do sistema educativo e a uma agenda de metas a cumprir.

Até à frequência desta formação, a perspetiva pessoal sobre a realização de provas de aferição não era a mais favorável. Por um lado, sentíamos serem uma forma de fiscalização, por parte da tutela, do trabalho de cada professor, percebendo-se o esforço do ME para o controlo do cumprimento dos programas, não permitindo grande autonomia na gestão curricular, ao contrário do que a legislação, após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e da publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico indiciava. No entanto, consideramos importante o papel que desempenham na aferição de aprendizagens e do domínio das competências específicas das disciplinas, procurando definir um patamar comum de aprendizagens que meça a qualidade do sucesso a nível nacional, equiparando o ensino português aos restantes países europeus.

Não há patamar comum de conhecimento se não houver a avaliação dos resultados escolares. Uma escola centrada na aprendizagem é aquela que o professor dá a melhor atenção aos resultados escolares dos alunos (Nóvoa, 2007:8).

Reconhecendo também a excessiva preocupação em comparar os resultados nacionais com resultados de outros países, sobretudo europeus, ignorando especificidades nacionais, regionais e locais, acentuando-se a espaços regulares essa preocupação nos discursos políticos e nos *rankings* divulgados pelos *mass-media*.

O controlo sobre os professores, por vezes tremendamente injusto e burocrático, incidiu antes prioritariamente [...] na verificação do cumprimento rigoroso de normativos, por cujo contributo para a eficácia do que se ensina e do que se aprende ninguém pergunta, ou na falaciosa publicação de bons e maus resultados em abstrato – os *rankings* cegos -, desencarnados das circunstâncias, dos contextos, e do rigor do exercício do ensino pelos professores que, essas sim, devem ser objeto de avaliação e controlo rigorosos (Roldão, 2005:113).

As funções gerais do supervisor foram-nos transmitidas na ação de formação realizada nas instalações do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), podendo ser listadas da seguinte forma<sup>6</sup>: representar o GAVE junto das escolas e, sobretudo, dos professores codificadores-classificadores; transmitir a filosofia subjacente às provas de aferição; fazer entender as diferenças fundamentais entre avaliação interna e avaliação externa; fazer com que os resultados das classificações mantenham um elevado grau de validade e de fiabilidade, proporcionando informação relevante que contribua para a melhoria da qualidade do sistema de ensino, estando na base da sua certificação e controlo de qualidade; contribuir para a otimização dos modelos de testagem da avaliação externa, colaborando na manutenção e aperfeiçoamento da sua qualidade técnica e científica; relatar todas as situações anómalas ou de difícil resolução, solicitando ajuda e esclarecimento quando necessário.

O professor supervisor de professores codificadores/classificadores (estes últimos com as provas de exame de final de ciclo), para conseguir cumprir as suas funções, tem de contribuir para o empenho dos professores envolvidos no processo; esclarecê-los e informá-los dos critérios padronizados de codificação/classificação difundidos pelo GAVE; trabalhar para a máxima uniformização da aplicação dos critérios de codificação/classificação; conseguir concertação na aplicação dos critérios, sobretudo dos mais polémicos, entre todos os professores codificadores/classificadores, levando a que haja consenso que todos respeitarão, isto para referir apenas algumas das tarefas de que o professor supervisor está encarregue.

#### **1.2.4. Relatora**

Desempenhámos o cargo de relatora no ano letivo de 2010-2011, dando cumprimento à legislação publicada na sequência do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, diploma que introduziu alterações ao ECD e definiu novas normas para avaliação docente, posteriormente alterado pelo DL n.º 270/2009 de 30 de setembro, retificado após a publicação DL n.º 75/2010 de 23 de junho, que visou proceder à “revisão e aprofundamento do sistema de avaliação e desempenho da atividade docente”, e do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho que estipulou os critérios de escolha do professor Relator:

---

<sup>6</sup> As competência e funções do supervisor de provas de final de ciclo poderão ser consultadas em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=38&fileName=Informacao\\_1\\_2\\_Ciclos\\_2011.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=38&fileName=Informacao_1_2_Ciclos_2011.pdf).

a) pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível; b) ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação de desempenho (Secção II, art.º 13º, ponto 3).

Cumpríamos os critérios, portanto fomos nomeadas pela CDC para proceder à avaliação de desempenho docente como supervisora e relatora da prática pedagógica de quatro colegas contratados e de dois professores do quadro de nomeação definitiva, integrados no grupo 200, tendo feito parte do júri de avaliação (em conjunto com os outros membros da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho – CCAD).

Ser relatora significou ser responsável por todo o acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional dos avaliados. Tendo mantido uma interação permanente com os professores, procurando, sobretudo, potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho, acompanhámos o seu percurso profissional ao longo de todo o ano letivo, prestando-lhes o apoio necessário, procedendo à observação de aulas de duas colegas (que tal pediram), apreciando os relatórios de autoavaliação e todos os recursos e materiais que decidiram apresentar, marcando entrevistas individuais e elaborando relatórios de observação e de avaliação de toda a documentação.

Apresentámos, finalmente, uma proposta de classificação final em todos os domínios e respetivos indicadores, respeitando as diretivas da CCAD e cumprindo a legislação em vigor.

#### **1.2.5. Supervisão da prática pedagógica**

Como professora cooperante do Instituto Superior de Educação J. Piaget de Almada, entre os anos letivos 1999-2001, acompanhámos dois estagiários (em cada ano) na disciplina de Língua Portuguesa, proporcionando-lhe o contacto experiencial com alunos, permitindo-lhes a lecionação de algumas aulas, acompanhando estritamente o seu trabalho de planificação, de execução prática e de análise e avaliação reflexiva das aulas lecionadas, em colaboração com os professores orientadores do estágio da faculdade destes futuros professores.

Este trabalho voluntário (já que nos voluntariámos quando surgiu a proposta apresentada pela Direção da escola onde lecionávamos à data) foi sempre por nós encarado como uma mais-valia para todos: alunos, professora cooperante, professores estagiários e as instituições envolvidas. Os alunos beneficiaram da colaboração de mais professores na sala de aula, podendo solicitar-lhes um apoio mais personalizado na realização de tarefas mais complexas, no esclarecimento de dúvidas, tendo havido

sempre um ambiente cordial e de perfeita integração. A professora cooperante, que teve assim a oportunidade de beneficiar da presença e auxílio de jovens professores em formação, ricos em ideias inovadoras, que proporcionaram também a proximidade à Escolas Superiores de Ensino onde eram alunos, contribuem para um *feedback* tão necessário na profissão de professor, auxiliando no apoio efetivo aos alunos.

Finalmente, ninguém nega a necessidade de os professores estagiários contatarem durante a sua formação com a realidade quotidiana das escolas e das comunidades onde estão integradas, com o trabalho na sala de aula, só possível no terreno, beneficiando também da experiência que o professor cooperante lhes proporciona, fornecendo-lhes informações preciosas no futuro. A Escola Básica e a Escola Superior beneficiaram também, sem dúvida, desta cooperação entre todos os envolvidos.

Recentemente, ao longo do último ano letivo, colaborámos com a Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal, acompanhando e supervisionando a prática pedagógica nas disciplinas de LP e HGP (numa turma de 5º ano) de duas professoras estagiárias.

Reservamos o aprofundamento deste trabalho de “supervisão da prática pedagógica na formação inicial” para a segunda parte deste Relatório, analisando este assunto paralelamente com o aprofundamento do trabalho de “supervisão pedagógica na formação contínua” que temos vindo a desenvolver como formadora dos Novos Programas de LP durante vários anos, cargo de que falaremos em seguida.

#### **1.2.6. Formadora de professores (formação contínua)**

A função de formadora do Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB), homologado em março de 2009, e o elo de ligação com a DGIDC e os autores do documento surgiu no âmbito de formação por nós frequentada e tratada no ponto 1.4 deste Relatório.

Inicialmente, cabia-nos desmultiplicar a formação recebida diretamente dos autores do documento colaborando no terreno com o ME e as escolas/professores formandos inscritos, no sentido de preparar o Plano de Implementação do NPPEB.

A formação decorreu ao longo de dois anos letivos (entre 2009 e 2011), presencialmente e on-line, e veio ao encontro das diversas teorias relativas à formação em contexto, de forma colaborativa e supervisionada, já que os professores formandos tornavam-se formadores nas suas escolas, junto dos seus grupos disciplinares, aplicando



no terreno a formação recebida, proporcionando *feedback* reflexivo das diversas partes envolvidas, mantendo a ligação às instâncias superiores através de nós.

Este é um tema que será devidamente relatado no ponto 2 deste Relatório, sendo objeto de reflexão crítica aprofundada.

Resta-nos acrescentar que mantemos esta função de formadora presentemente, colaborando com os Centros de Formação de Professores de Almada e Seixal e os docentes que se têm inscrito na formação sobre o tema que desenvolvemos.

### **1.3. Projetos desenvolvidos**

Outra função que consideramos relacionar-se com o papel de professor supervisor na escola é a contribuição de certos cargos e projetos para que todos os professores desenvolvam um trabalho no sentido da construção de uma escola efetivamente inclusiva e democrática. Nas últimas décadas tem-se transferido para a escola e para os professores a função educativa que, tradicionalmente, era da responsabilidade das famílias. Segundo Nóvoa:

Adquiriu-se uma noção muito nítida da importância da educação, ao mesmo tempo que as comunidades foram abdicando da sua função educativa. Os pais que exigem à escola a defesa dos valores, da tolerância e do diálogo, reclamando mesmo a restauração da ordem e de normas de disciplina ditas de “tolerância zero”, são os mesmos pais que deixam os filhos ver filmes ou divertirem-se com jogos para computador de extrema violência (Nóvoa, 1999:9).

Cabe aos professores assumirem um papel mais interventivo na defesa de valores humanos e sociais que, por razões económicas e por vezes políticas, têm passado para segundo plano

[...] a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. E sabem que são eles [os professores] que têm de defender a possibilidade destes percursos, por vezes contra as famílias ou contra as comunidades locais. Mas, para tal, é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens (Nóvoa 1999:10).

Concordamos com o autor também nesta observação. Neste sentido criámos o projeto do Quadro de Mérito e, mais tarde, o Quadro de Excelência que coordenámos, ao longo de vários anos, deixando-o ativo em duas escolas onde lecionámos.

O Projeto foi criado e apresentado pela primeira vez no ano letivo 2000-2001 ao CP da Escola Básica 2,3 da Cruz de Pau, tendo para o desenvolver a colaboração de

mais duas colegas. Mais tarde, após a nossa mudança de escola (2003-2004), apresentámos a ideia ao CP da nova escola, tendo também sido aprovado.

No seu início, o Projeto procurava dar cumprimento ao Despacho Normativo nº 102/90 de 12 de setembro:

A Lei de Bases do Sistema Educativo pretende garantir o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo, valorizando a dimensão humana do trabalho escolar.

[...] compete à escola, enquanto espaço de vivência democrática e agente dinamizador de inovação social e cultural, prosseguir eficazmente aqueles objectivos, reconhecendo sistematicamente os alunos que se distinguem pelo seu valor, demonstrado na superação de dificuldades ou no serviço aos outros e pela excelência do seu trabalho (Despacho Normativo nº 102/90 de 12 de setembro).

Mais que dar cumprimento à lei, a filosofia do Projeto teve na sua base destacar realmente a “dimensão humana” dos alunos que demonstravam valores de amizade, de solidariedade, de tolerância, de ajuda para com os seus pares, professores e restante pessoal auxiliar e administrativo da escola. Os professores fazem sempre um trabalho de dedicação maior aos alunos com problemáticas diversas e, infelizmente, raramente destacam aqueles que se esforçam por ser cumpridores nas suas atitudes e comportamentos. A escola, como instituição, destaca os alunos com problemas disciplinares, dando a conhecer nas turmas as suspensões aplicadas a diversos alunos. No entanto, não destaca nem valoriza os que cumprem sempre, os que são tolerantes e colaborativos, se esforçam por ter bons resultados. Os professores Coordenadores e as Direções das escolas são chamados frequentemente a intervir nas aulas em que os alunos têm comportamentos muito incorretos ou violentos, não conhecendo aqueles que se destacam pela positiva. Daí a necessidade de valorizar comportamentos, atitudes e resultados escolares dos alunos que os demonstram. A melhor forma é destacar esses alunos perante toda a comunidade educativa.

Apresentámos os critérios de nomeação, aprovados em CP, aos Conselhos de Turma, órgão que analisava quais os alunos que deveriam ser destacados, sendo posteriormente supervisionado por nós o trabalho de nomeação desses alunos. Toda a turma era auscultada através de um inquérito preenchido em colaboração com o DT na aula de Formação Cívica chegando-se à nomeação, no final do ano letivo, de diversos alunos, sendo-lhes atribuídos certificados distintivos e afixado o seu nome e fotografia numa vitrina exposta à entrada do pavilhão principal da Escola.

Os critérios procuravam valorizar o comportamento meritório e exemplar ao nível da comunidade escolar e não escolar; a consciência cívica e social demonstrada em atos de companheirismo, de solidariedade e generosidade; e por fim, os bons resultados escolares.

No primeiro ano foram nomeadas poucas dezenas de alunos. No ano seguinte o número cresceu substancialmente, tornando-se objetivo de muitos alunos virem a integrar o Quadro de Mérito no final do ano, tendo também a progressiva adesão dos professores e dos pais, orgulhosos pelo destaque positivo que a escola passou a dar aos seus filhos.

Falta ainda dar a conhecer os nomes destes alunos no exterior da escola. Apesar de muitas pessoas ainda relacionarem este destaque com os Quadros de Honra do Estado Novo, não compreendendo que esses eram elitistas e orientados por uma filosofia que, de todo, está na génese deste Projeto.

#### **1.4. Desenvolvimento profissional e avaliação da atividade docente**

Procurou-se que a formação contínua por nós frequentada ao longo dos anos fosse vasta, diversificada e planificada numa perspetiva de desenvolvimento pessoal, profissional, contribuindo para a “construção da identidade profissional, isto é, da relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica” (Gonçalves, 1992:144), concorrendo para a melhoria da ação educativa.

A formação contínua frequentada constituiu-se como auxiliar no “complemento, aprofundamento e atualização” (Lei nº 46/86) de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos, numa perspetiva de autoformação e aprendizagem ao longo da carreira, contribuindo para uma prática reflexiva.

Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. [...] podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano (Moita, 1992:116-117).

A Lei de Bases (1986) definia na Secção III, Cap. IV (Recursos Humanos), art.º 30º os princípios gerais da formação de educadores e professores. Nas diferentes alíneas do ponto 1 destacamos duas formas complementares de: “formação contínua” (alínea b) e “formação participada” (alínea h). No caso da primeira destina-se a complementar e a

atualizar a formação inicial “numa perspetiva de educação permanente”; no caso da segunda deverá ser conducente a “uma prática reflexiva e continuada de autoformação e de autoaprendizagem”. Neste sentido, a formação contínua passa a ser reconhecida como um direito de todos os profissionais da educação, devendo esta ser “suficientemente diversificada” (art.º 38º), sendo regulamentada com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, publicado através do Decreto-Lei (DL) 249/92 de 9 de novembro. Dá-se início a uma nova fase de formação de professores e a uma nova fase da nossa formação profissional complementar, proporcionada sobretudo pela proximidade de

[...] uma vasta rede de centros de formação, criados [...] sobretudo por associações de escolas básicas e secundárias, associadas para responder de forma bastante autónoma ao desafio da formação contínua de professores e educadores (Teodoro, 2006: 43-44).

Também a anteriormente referida Lei de Bases, no seu art.º 36 estipula que a progressão na carreira docente estivesse ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida “no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.” Esta avaliação seria mais tarde regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de junho, após publicação do Estatuto da Carreira Docente aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril. Ao abrigo desta legislação apresentámos o primeiro relatório crítico de atividade profissional como professora provisória no final do ano letivo de 1992-1993, acompanhado da certificação das ações de formação realizadas nesse período.

Posteriormente, tendo sido integrada no Quadro de Zona Pedagógica e, consequentemente, na categoria de professora efetiva, a entrega dos relatórios críticos acompanharam os períodos de prestação de serviço estipulado por lei.

Nesta fase da carreira docente as ações realizadas sobre temas como “Área Escola e Novos Programas” (1992-1993) ilustram a preocupação pessoal e profissional em estar preparada para os desafios da profissão e as alterações curriculares mais recentes, procurando respostas que, muitas vezes, deram origem a mais perguntas e à procura de mais formação.

Outras formações disponibilizadas na própria escola ou em Centros de Formação próximos do local de trabalho ou de residência levaram à busca de formação sobretudo

prática, que contribuísse para um trabalho interdisciplinar, para o conhecimento de novas técnicas, tecnologias e estratégias de ensino-aprendizagem.

Dispensaremos alguma atenção às formações mais recentes que consideramos terem contribuído para a nossa formação profissional no âmbito da supervisão pedagógica, tema e objeto deste Relatório.

Em 2005-2006, a frequência da ação de formação “A Construção do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma” integrou-se na necessidade de participar na elaboração do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) bem como no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), pois à época sendo Coordenadora do Departamento Curricular de Língua Portuguesa (CDCLP), como tal, integrando o Conselho Pedagógico, estávamos envolvidos na construção destes documentos fundamentais da vida na Escola.

Ainda no exercício do cargo de CDCLP frequentámos e motivámos os restantes professores do Departamento para a frequência de formações subordinadas aos temas “Avaliação de Competências por Portfólio”. Tendo o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) entrado em vigor em 2001, a verdade é que a formação disponível sobre a adequação da avaliação a esta nova forma de estruturar o Currículo e as aprendizagens não esteve disponível nos Centros de Formação próximos da escola onde lecionávamos, sendo premente a sua frequência. Após a realização desta formação, toda a forma de avaliar foi reestruturada no departamento que coordenávamos, contribuindo para o trabalho de supervisão inerente ao papel de CD. Em Língua Portuguesa a forma de preparar as aprendizagens e a avaliação das mesmas foi repensada numa perspetiva de “*saber fazer*” e “*saber pensar*”, partindo-se para uma planificação e elaboração de grelhas de avaliação mais refletida e orientada por questões como: “Que pretendo eu que os meus alunos aprendam? De que quero que fiquem capazes, ao organizar este trabalho, esta tarefa? E como é que esse instrumento ou tarefa de avaliação me pode mostrar o domínio dessa competência ou tarefa que lhe coloco, que logicamente passa por um conteúdo, mas o orienta nesse sentido?”

Nesse mesmo ano letivo frequentámos ainda a formação “*Professional Development Workshop*”, realizada em Bratislava (Eslováquia), no âmbito do programa europeu *eTwinning* em que participámos, tendo como entidade formadora *Education and Culture Lifelong Learning Programme Comenius*. Esta formação foi muito importante, tendo proporcionado conhecimentos e ferramentas profissionais imprescindíveis numa escola que se quer inclusiva, integradora de realidades e

experiências, conhecendo também realidades de outros países europeus com os quais estabelecemos intercâmbio e projetos.

Com a publicação do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) através do DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, caracterizando e definindo os objetivos da avaliação de desempenho a partir do art.º 40º, decretando no art.º 43 que os Coordenadores de Departamento Curricular seriam avaliadores, surgiu a premência de frequentar formação complementar que nos dotasse dos conhecimentos necessários ao desempenho deste cargo. Após a publicação da regulamentação da avaliação de desempenho do pessoal docente, com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, durante o ano letivo de 2007-2008 frequentámos formações contínuas sobre os temas: “Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica” e “As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente”, que proporcionaram a aquisição de conceitos necessários à aplicação do processo de avaliação de desempenho, criando condições para a aplicação com eficácia do modelo de avaliação instituído, de acordo com as especificidades da escola. Estas formações foram um importante contributo para conhecer diferentes paradigmas de supervisão, ajudando a compreender as suas finalidades, a construir e problematizar referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica e, sobretudo, a compreender e problematizar o papel do supervisor em todo o processo.

Posteriormente, no ano letivo 2008-2009, a possibilidade de frequentar formação promovida pelo GAVE no âmbito da supervisão da classificação de Provas de Aferição de 6º ano (anteriormente referida), levou-nos à frequência da formação “Avaliação das Aprendizagens” (Língua Portuguesa, 2º ciclo) que nos habilitou como Supervisora de professores codificadores de provas de aferição. A frequência desta formação possibilitou que recebêssemos um convite da DGIDC para integrar a formação de formadores do Novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) no ano letivo seguinte (2009-2010).

“Formação de Formadores para os Novos Programas de Português do Ensino Básico I e II”, na modalidade de Curso, tendo os autores do PPEB como formadores e entidade formadora a DGIDC; possibilitaram a nossa acreditação como formadora e uma nova etapa na nossa vida profissional. Deste trabalho de formação e supervisão falaremos mais detalhadamente, numa perspetiva analítica e reflexiva, na segunda parte deste Relatório.

## **2. Reflexão crítica sobre determinados aspetos da vida profissional/funções ao nível da Supervisão Pedagógica**

Na segunda parte deste Relatório procuramos aprofundar dois dos principais pilares do nosso trabalho e da nossa reflexão: a supervisão pedagógica num contexto de prática profissional na formação inicial por um lado, e na perspetiva do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente (formação contínua), por outro. Pretendemos demonstrar como ambas as dimensões supervisivas se articulam e completam no nosso desempenho pessoal e profissional, numa perspetiva dicotómica mas também global, refletindo criticamente sobre a atividade prática (histórico profissional) já abordada na primeira parte. Esta reflexão, para além da conceptualização baseada em diversos autores, procuramos enquadrá-la na legislação que regulamenta as duas dimensões da formação profissional aqui abordadas.

A nossa experiência profissional, relatada na primeira parte deste trabalho, quer através do acompanhamento da prática pedagógica de professores em formação inicial como professora cooperante, quer como formadora de formação contínua de professores (em diferentes contextos), leva-nos a revisitar e, por vezes, questionar, os diferentes modelos de formação que têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal desde há décadas, e nos quais nós próprios temos participado em diversos enquadramentos e em diferentes escolas.

Nóvoa apresenta uma perspetiva crítica relativamente às duas dimensões da formação profissional de professores, que procuraremos também refletir e desenvolver:

Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (Nóvoa, 1999:4-5).

### **2.1- Enquadramento histórico/legislativo da formação de professores (inicial e contínua)**

Até ao final dos anos 60, segundo Barroso e Canário (1999), a formação de professores era dominada pela conceção tradicional:

[...] cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para garantir essa transmissão. A formação de professores (tendencialmente reduzida à formação inicial) esgotava-se no fornecimento desses conhecimentos e dessas técnicas, desdobrando-se numa vertente disciplinar e numa vertente didáctica (Barroso e Canário, 1999:22).

Perante contextos de reformas educativas, surgem novos problemas para os quais, segundo os autores, esta formação tradicional não tinha respostas:

Como produzir mudanças na escola? Qual o papel da formação na produção dessas mudanças? Quais as modalidades de formação mais pertinentes e “eficazes”? (Barroso e Canário, 1999:22).

Concluiu-se da necessidade de alterar as políticas de formação de professores, o que levou à implementação de medidas reformistas, começando pela formação inicial.

A partir de 1978, a criação de uma rede de instituições politécnicas de ensino superior, orientadas para a formação de educadores de infância e de professores do ensino básico (pré-escolar, 1º e 2º ciclos), as Escolas Superiores de Educação (ESE), seguiu-se ao nascimento dos ramos educacionais criados nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra e à formação *integrada* surgida nas Universidades Novas e, mais tarde ainda, nas Faculdades de Letras (como é o caso daquela em que obtivemos a nossa licenciatura). Todas estas instituições e cursos procuravam dar resposta a muitos dos problemas relacionados com a necessidade de dar formação académica e profissional a milhares de professores recrutados devido à crescente expansão e generalização do ensino obrigatório, nas décadas de 60, 70 e 80.

A publicação do DL 344/89 de 11 de outubro veio regulamentar essa formação inicial, prevendo, no art.º 16º a prática pedagógica como uma das componentes fundamentais no desenvolvimento de capacidades e competências para o exercício da função docente, prática pedagógica essa a ser exercida em escolas básicas e secundárias que estabeleceriam relações de cooperação com as escolas superiores formadoras desses novos professores, através de atividades diferenciadas ao longo do curso.

Apesar da integração da formação de professores na Universidade se ter feito com a declarada resistência de alguns sectores académicos – uns temendo a “desqualificação” dos seus cursos pela profissionalização dos diplomas académicos, outros desvalorizando a necessidade de formação pedagógica dos futuros professores do ensino secundário – [...] o que é facto é que esse ciclo permitiu a criação de uma vasta rede de cursos de formação inicial de professores [...] uma notável mobilização de recursos humanos e financeiros e uma progressiva transferência da responsabilidade do controlo da formação da administração pública estatal para as instituições de ensino superior (Teodoro, 2006:41-43).



Atualmente, a realidade é a oposta, havendo excesso de professores qualificados para o ensino devido ao declínio da população escolar, embora a escolaridade obrigatória tenha vindo a ser progressivamente aumentada desde os níveis mais baixos de ensino até ao nível secundário.

Natércia Afonso (1995:11), numa mesa redonda publicada pela Revista Aprender<sup>7</sup>, que pretendia debater uma década de trabalho das ESE, sugeria que estas escolas superiores passassem a ter “uma dimensão de apoio aos professores recém-formados, coisa que nunca se fez – o chamado ano de indução” (ano este previsto também no DL 344/89 de 11 de outubro, art.º 26º, mas que desapareceu da legislação com o DL 249/92 de 9 de novembro). Esta proposta, apresentada pela oradora, enquadrava-se na discussão iniciada a propósito do excesso de professores (já tema de debate à época) e da questão levantada sobre a continuidade de formação desses profissionais, sendo esta uma componente importante para a criação de redes de formação junto das escolas, funcionando as ESE como centros de apoio e de formação contínua também aos restantes professores. No entanto, tradicionalmente, desde a sua criação, as ESE mantiveram a sua vocação centrada na formação inicial, descurando o acompanhamento e complemento formativo profissionalizante quer aos seus antigos alunos, quer às escolas em que os mesmos iniciavam e desenvolviam a sua prática profissional autónoma.

Fazemos aqui um parêntesis, a propósito da referência ao chamado “ano de indução” para nos reportarmos a outra norma legislativa que tem estado na ordem do dia, mas que tem tradição na legislação portuguesa mais antiga: o “período probatório”.

O primeiro ECD (DL n.º 139-A/90 de 28 de abril), além do “ano de indução”, previa um ano de período probatório e uma avaliação final, de forma a verificar se o professor, que se propunha ser tinha, na realidade, aptidão para o exercício da profissão.

O período probatório destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a actividade docente.

Sem prejuízo do regime de apoio previsto para o período de indução, no decurso do período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva [...] (DL n.º 139-A/90 de 28 de abril: art.º 32, pontos 1-2).

---

<sup>7</sup> Debate realizado com a presença de vários oradores, entre os quais Canário, Roldão, Natércia Afonso, à data Vice-Presidente do Instituto de Inovação Educacional, procurando debater duas questões principais: “As ESE e a Formação de Professores” e “As ESE e o desenvolvimento local e regional”.

O mesmo DL previa ainda que o professor iniciante, ao obter a menção de “Não Satisfaz” no final do período probatório, seria exonerado do lugar de quadro que ocupava provisoriamente.

Em legislação publicada um ano antes, que define os escalões e o respetivo índice remuneratório do pessoal docente, encontramos ainda a seguinte referência:

Os docentes profissionalizados com grau de mestre em Ciências da Educação ou em domínios directamente relacionados com o respectivo grupo de docência ingressam no 3.º escalão da carreira docente, no qual cumprirão apenas um ano de serviço, correspondente ao período probatório (DL 409/89 de 18 de setembro: art.º 7º, ponto 3).

Subentende-se, portanto, que o “ano de indução” teria um carácter mais formativo, e o “período probatório” teria um carácter mais avaliativo, embora estas duas realidades se entrecruzassem.

O “período probatório”, previsto noutros países europeus desde há vários anos, encontra-se definido na obra de Estrela e Estrela:

O primeiro ano de prática [...] é considerado como uma continuação do período de formação. O professor está numa situação que se pode considerar de estágio e deverá dar prova da sua capacidade de exercer a profissão. Goza do apoio e do acompanhamento de um professor experiente e são-lhe propostas várias actividades que irão ao encontro das suas necessidades e problemas.

Sendo um ano extremamente marcante na vida de qualquer professor, importa que a experiência não seja traumatizante, mas formativa (Estrela e Estrela, 1977: 39-40).

Parece-nos que a ambiguidade destes dois períodos na legislação tenha sido um dos motivos para terem desaparecido do Regime Jurídico de Formação Contínua, publicado pelo Decreto-Lei 249/92 de 9 de setembro.

O “período probatório” regressa à legislação com a publicação do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, que introduz alterações ao ECD, apresentando-se como condição mais rigorosa “para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do quadro preenchem, sem margem para dúvidas, todos os requisitos para o exercício da profissão docente”, pode ler-se no preâmbulo do DL. Precedido pela realização de uma “prova de avaliação de conhecimentos”, este “período probatório”, com a duração de um ano, decorrerá “sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente”, destinando-se a “verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional” (DL 15/2007:Preâmbulo) e, após a obtenção no mínimo de Bom, o professor passará a integrar os quadros de nomeação definitiva.

Posteriormente regulamentado pelo Despacho n.º21666/2009 de 26 de agosto, esclarece-se que este período se processa como uma “fase de desenvolvimento profissional” permitindo a ligação entre a escola, onde o professor exerce funções, e a universidade, denominando o “professor mais experiente” encarregue de acompanhar o jovem professor, como “professor mentor”. Assinale-se ainda que a publicação desta legislação aconteceu em conjunto com muita outra legislação, nomeadamente sobre a avaliação do pessoal docente, num período de grande contestação, caindo “mal” entre os professores e muita da opinião pública e académica.

Huberman (1992:39) e Gonçalves (2009:25-26) caracterizam esta fase inicial da carreira como sendo a fase decisiva, aquela em que o novo professor toma contacto com a realidade, distanciando-se dos ideais que normalmente tem ao escolher a profissão. Caracteriza-se, esta fase, segundo os autores, como um período quer de “descoberta”, quer de “sobrevivência” e é, sem dúvida, uma fase decisiva na vida pessoal e na vida profissional do docente.

A legislação mais recente que regulamenta este período profissional assenta “na identificação reflexiva das áreas fortes e fracas” prevendo a realização de um Plano Individual de Trabalho, o qual resulta da autoanálise do docente e constitui-se como “identificador de percursos a privilegiar no seu desenvolvimento” e deverá ainda ser um documento “orientador da melhoria e atualização do seu desempenho”, como refere Roldão (2010:7).

Não cabe neste relatório desenvolver o nosso grau de concordância com estas disposições legais. No entanto, com base na experiência profissional que temos, bem como no acompanhamento de professores em fase de estágio profissional, questionamos se fará sentido este “período probatório” quando o professor passou anteriormente por uma fase de preparação académica, foi sujeito a diferentes provas e avaliações que, pretende-se, tenham sido rigorosas.

A formação inicial de professores, desde a criação das ESE, manteve-se sem grandes alterações ou sobressaltos durante cerca de três décadas, não se assinalando mudanças legislativas de fundo que alterassem o seu papel.

Esta foi a realidade até 2007, altura em que, com a publicação do DL 43/2007 de 22 de fevereiro, um novo ordenamento jurídico para a formação inicial de professores e educadores em Portugal define que a “habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional” (terminando com a diferenciação entre habilitação própria e suficiente), e torna esta habilitação mais abrangente para

possibilitar a mobilidade de professores entre ciclos de ensino. O mesmo DL consagra também a criação do “professor generalista” com habilitação quer para os ensinos pré-escolar e 1º ciclo, quer para os 1º e 2º ciclos. Após a conclusão da licenciatura comum em Educação Básica, segue-se o Mestrado, optando então o futuro professor por num dos níveis de ensino para o qual obtém créditos complementares de formação (pré-escolar e 1º ciclo ou 1º e 2º ciclos).

Roldão et al. (2009) resumem esta alteração introduzida na formação inicial, apontando uma das questões que se levantam relativamente à preparação académica do atual grau de formação de professores, questão que procuraremos refletir criticamente no ponto seguinte, a propósito da supervisão que temos desenvolvido como professora cooperante, acompanhando a prática pedagógica de mestrandos que optaram pela especialização na lecionação dos 1º e 2º ciclos:

Apesar da alteração da exigência de habilitações diferenciada por grau para os diferentes níveis de ensino para a actual exigência de grau comum (licenciatura em 1997 e mestrado a partir de 2007), mantêm-se tipologias diversas quanto à natureza dos saberes exigidos para os diferentes níveis, ainda que com grau académico idêntico. Tal diversidade surge associada à especificidade etária e curricular dos diferentes níveis e comporta também uma associação valorativa diferenciada – os saberes pedagógicos são mais valorizados nos níveis iniciais e os saberes conteudinais científicos, associados ao Ensino Secundário, são mais reconhecidos socialmente. Esta representação arreigada, que por vezes se referencia como metáfora do duplo funil, constitui contudo um constrangimento forte à afirmação da especificidade de um saber docente próprio, transversal aos níveis e áreas de ensino (Roldão et al, 2009:162).

A tentativa de encontrar respostas para as questões anteriormente indicadas por Barroso e Canário (no plano da produção de novos conhecimentos e no plano da intervenção educativa) marcou a ação e a reflexão educativas durante décadas e colocou em primeiro plano a problemática da formação contínua de professores. A tónica colocada na formação contínua de professores na década de 90, ainda na perspetiva de Barroso e Canário (1999:22), está ligada à reforma educativa iniciada em 1986 (Lei de Bases), tendo uma primeira fase de “preparação” (86/89), uma segunda fase de “experimentação” (89/92) e uma terceira fase de “aplicação generalizada” que se deveria prolongar até 1996.

António Nóvoa (1992b:20-22) condensa em breves linhas as três décadas de formação de professores em Portugal, assinalando que a “década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores”, a de 80 pelo da “profissionalização em

serviço” e “a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores”.

O DL n.º 287/88 de 19 de agosto (já referenciado na primeira parte deste relatório) na sua introdução, demonstrava preocupação institucional com a formação de professores, numa perspetiva da reforma educativa que se pretendia implementar, começando, precisamente, pela reforma da formação dos profissionais de ensino tutelados pelo ME. Embora se destinasse a regulamentar a “profissionalização em serviço”, a mesma lei considerava que esta era apenas “a fase inicial do processo de formação contínua” necessária a todos os professores “dos quadros de nomeação definitiva” para poderem compreender e aplicar a reorganização do ensino e reformulação dos planos curriculares. O referido DL apresentava como um dos seus objetivos:

[...] a formação de professores capazes de educar, numa dimensão pessoal e social, para a autonomia e a cooperação, para a reflexão e a intervenção, para a mudança e para a preservação do património cultural (DL n.º 287/88 de 19 de agosto: Introdução).

O mesmo decreto, ainda no preâmbulo, previa que a formação contínua apresentasse duas características: ser “flexível”, admitindo-se diferentes modalidades de concretização, ser “multiplicadora”, pretendendo-se que as escolas que tivessem professores provisórios a realizarem profissionalização em serviço, aproveitassem essa formação e a ligação às instituições de ensino superior envolvidas, desmultiplicando-a, transformando-a em formação contínua para o restante corpo docente, tornando a escola uma “organização aprendente” conceito que, autores como Alarcão (2001-2010), têm debatido e aprofundado em diversos estudos e que também nós procuraremos refletir neste capítulo.

A profissionalização em serviço parte de dois princípios estruturantes: o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa (DL 287/88 de 19 de agosto: Introdução).

Nesta lei espelham-se muitos dos conceitos da formação contínua centrada na escola que, ainda hoje, decorridas mais de duas décadas, se consideram serem, efetivamente, a correta conceptualização da formação de professores, como pretendemos demonstrar, apresentando algumas dessas ideias em conceitos desenvolvidos por diferentes autores.

Em síntese, a “formação centrada na escola”, entendida como uma estratégia compõe-se de três elementos principais: o primeiro, que corresponde ao “ovo de Colombo” desta estratégia formativa, consiste em fazer coincidir (no tempo, no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; o segundo elemento consiste na recusa explícita da dupla exterioridade que marca as modalidades de formação dominantes, ou seja a exterioridade relativa à pessoa e a exterioridade relativa à organização, o que implica organizar a formação sob a forma de projectos de acção para responder a problemas identificados em contexto; o terceiro elemento consiste em abandonar a ideia de transferência da formação, segundo uma lógica de “aplicação”. Esta lógica dominou o processo de arranque dos Centros de Formação das Associações de Escolas em que a formação era marcada pela sua instrumentalidade em relação à reforma (Canário, 2001:s.p.).

Na década de 90, a publicação do Estatuto da Carreira Docente (DL n.º 139-A/90 de 28 de abril) introduziu a avaliação de desempenho e, como condição obrigatória para o progresso na carreira, a frequência de formação contínua creditada, estabelecendo desde então uma estreita relação entre formação e carreira.

Assim, após a formação inicial que confere “qualificação profissional para a docência” (DL n.º 344/89 de 11 de outubro), a “aplicação generalizada” da reforma educativa exigia portanto um acréscimo de qualificação profissional dos professores concretizada com a publicação do Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores (DL n.º 249/92 de 9 de novembro), lei que criava também os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE). Procurava-se que a criação destes Centros, em relação direta com as escolas associadas, dinamizasse a formação contínua dos profissionais de ensino, desempenhando um papel de renovação do sistema e das práticas de formação, estreitamente ligadas com a desejada melhoria de desempenho das escolas, a base para a aplicação da reforma educativa em curso.

O DL n.º 249/92 de 9 de novembro justifica no seu Preâmbulo pretender garantir o acesso a “formação contínua de qualidade”, devendo a mesma centrar-se “na escola e nos projetos aí desenvolvidos”. Perspetivava uma nova filosofia de formação contínua de docentes, realçando a sua valorização pessoal e profissional “em estreita articulação” com o trabalho que o docente desenvolve no estabelecimento de ensino onde trabalha. No art.º 3º deste DL apresentam-se os objetivos da formação contínua, destacando-se, entre outros, a “melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos”; o “incentivo à autoformação, investigação e inovação educacional”; a “aquisição de capacidades,

competência e saberes” favoráveis à construção da autonomia das escolas e dos seus Projetos Educativos.

O Estado, em contraposição às críticas do centralismo e decisões à escala nacional até aí imperativas, preparava o “terreno” para as alterações legislativas e reformas educativas com vista à autonomia, à descentralização e às iniciativas locais:

É precisamente a necessidade de construir estratégias ecológicas de mudança (professores e escolas mudam em simultâneo e por recíproca interação) que coloca como questão central a articulação da formação com contextos de trabalho e a pertinência do conceito de “formação centrada na escola” (Barroso e Canário, 1999:26).

A publicação que começou por instituir a formação contínua como um direito (com a Lei de Bases de 1986) e, posteriormente, como um dever (DL nº. 344/89 de 11 de outubro), não foi suficiente para inverter os problemas que se arrastavam na formação de professores em exercício.

A iniciativa da Administração obedeceu a duas motivações de fundo que não eram compatíveis com uma estratégia de formação orientada para o desenvolvimento profissional dos professores. Por um lado pretendia-se garantir um acréscimo quantitativo da formação de professores tendo em vista a “aplicação” da reforma; por outro lado, pretendia-se criar instrumentos desconcentrados que permitissem a execução dos programas de financiamento da formação. Ou seja, apesar da retórica da formação “centrada na escola” o modo como a Administração central encara o papel dos “Centros de Formação” esteve sempre subordinada a esta *dupla visão instrumental* (Barroso e Canário, 1999: 150).

Criou-se um paradoxo com a criação dos CFAE (uma medida estatal que procurava promover o associativismo local) que tinham na sua génese “o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores com o concomitante desenvolvimento da autonomia das escolas” (Canário, 2001:s.p.). Em vez de contribuir para a autonomia profissional, que distinguiria o professor de um assalariado ao promover o controlo sobre os seus saberes profissionais, as finalidades e recursos do seu trabalho, reforçou, pelo contrário, a sua sujeição a regras impostas, a formação disponibilizada que, frequentemente, não vinha ao encontro dos seus interesses e necessidades ou ao encontro dos interesses e dificuldades dos estabelecimentos de ensino.

Passadas que são duas décadas sobre o decreto da obrigatoriedade da frequência de formação contínua e da criação dos Centros de Formação de Professores, podemos apontar alguns dos aspetos que têm desvirtuado o papel da já tradicional formação contínua e da atuação dos CFAE, contrariando as necessidades reais quer das escolas,

quer dos professores, aspetos estes assinalados com frequência por autores como Nóvoa (1992b), Estrela (2001), Barroso e Canário (1999), Canário (2001) e Amiguinho (1992):

i) a ligação da formação contínua às reformas educativas e alterações legislativas, reforçando o controlo do Estado sobre os professores e o desenvolvimento da sua profissionalidade;

ii) a obrigatoriedade da formação para progressão na carreira, sob a forma de créditos e, de acordo com a legislação sobre avaliação docente mais recente (2007-2011), após a atribuição de insuficiente ou regular, esta frequência passou também a ser obrigatória, como forma de reverter a avaliação negativa, desvirtuando um dos conceitos iniciais da formação contínua que se pretendia centrada “nas escolas e seus projetos”;

iii) a lógica de mercado que tem norteado muita da oferta formativa escolarizada, assumindo quase exclusivamente a forma de “cursos”, predominantemente centrada na temática dos conteúdos ou didáticas disciplinares, orientada para a capacitação individual *à la carte*, sendo os professores “clientes consumidores”, sem uma responsabilização pela e na instituição, fomentando também a competição entre Centros de Formação;

iv) a instrumentalização dos Centros de Formação e da oferta disponível de formação, quer através do financiamento, quer da prescrição da temática formativa (a creditação obrigatória de competências TIC, nível 1, para todos os professores, é disso exemplo), quer ainda do sistema de creditação de formação ou das ofertas individuais dos formadores.

Salvagarde-se, no entanto, o trabalho positivo que os CFAE têm desenvolvido no apoio direto à prática dos professores e às escolas, deslocando, por vezes, a realização da formação para essas mesmas escolas, procurando quebrar o isolamento destas e dos professores, promovendo a cooperação entre estabelecimentos de ensino da mesma rede local e procurando satisfazer algumas necessidades de formação assinaladas pelos profissionais e pelos conselhos pedagógicos, dirigindo a formação à intervenção nas escolas e à resolução de problemas assinalados.

[...] por isso, a “formação centrada na escola” permaneceu mais como retórica e menos como prática. A sua transformação em slogan esvaziou-a de sentido e conduziu ao seu descrédito. Será talvez a altura de abandonar definitivamente esta terminologia (e não a ideia) [...]. A “formação de professores”, a “autonomia das escolas”, a “gestão do currículo” continuam a ser encarados como domínios distintos sobre os quais é possível pensar e agir separadamente. A questão essencial, suscetível de nos devolver a



capacidade de pensar sistemicamente o problema da escola, é a que incide sobre a natureza e o sentido do trabalho que se realiza na escola. Ou seja, questionar o modo como, na escola, aprendem os alunos e aprendem os professores (a sua profissão). Deste ponto de vista, mudar a formação dos professores, “centrando-a na escola”, significa mudar os processos de socialização profissional dos professores, o que implica mudar, ao mesmo tempo, o trabalho dos professores e dos alunos (Canário, 2001:s.d.).

Estrela (2001:32) destaca também alguns pontos críticos da legislação sobre formação contínua, além de salientar questões da sua prática, nomeadamente a ambiguidade do conceito de formação pessoal e das suas relações com a formação profissional, já que não é definido o conceito de “desenvolvimento pessoal”, não se percebendo se este é sinónimo de “desenvolvimento profissional” na legislação. Ao considerar-se que uma parte importante do profissional é a pessoa, então formações subordinadas a temas como “autoconhecimento”, “autoestima”, “gestão de conflitos” seriam importantes.

Diversos autores que têm estudado e promovido investigação sobre o trabalho dos CFAE e a formação contínua desenvolvida em Portugal (alguns deles citados neste trabalho) são unânimes em salientar os pontos críticos e a necessidade de se corrigirem e reformularem intenções e ações, repensando-se a escola e os professores do futuro, ligando-se “formação e educação”, nas palavras de Estrela, “não perdendo nunca de vista que a função docente e a formação de professores só tem sentido em relação à formação dos alunos” (2001:45).

Procurando encerrar este enquadramento legislativo e perspetiva histórica da formação inicial e contínua, podemos agrupar em três grandes linhas de pensamento os atuais quadros teóricos de referência na conceptualização da formação de professores, segundo Roldão (2007a), embora se assinalem pontos convergentes e até complementares entre estas linhas de pensamento:

[...] a concepção da formação assente na noção central de prática reflexiva e reflexividade como caracterizadores de um paradigma de formação profissional – de que são referências dominantes Donald Schön e Isabel Alarcão; o paradigma da formação pela investigação – de que se identificam como referências centrais Lawrence Stenhouse e Maria Teresa Estrela – e o quadro teórico da formação enquanto processo desenvolvido em contextos de acção, que se referencia sobretudo a Carlos Marcelo Garcia, António Nóvoa, Rui Canário. Estas três linhas desenvolvem-se predominantemente em convergência, sobretudo no que se refere à reflexividade e à formação em contexto (Roldão, 2007a:70-71).

Recorreremos a estas linhas de pensamento, bem como à maioria dos autores enunciados, sempre que consideremos útil ou estiver de acordo com a nossa reflexão e o trabalho desenvolvido, sobre o qual procuraremos refletir.

## **2.2- Breve conceptualização da supervisão pedagógica na literatura e na legislação**

Nas últimas décadas verifica-se na legislação e na literatura publicadas uma evolução na definição e aplicação do termo “supervisão pedagógica”. Inicialmente, quando se falava em supervisão de professores, o conceito relacionava-se com a formação inicial, remetendo para o acompanhamento a professores realizado em fase de profissionalização, na reta final da sua licenciatura (presentemente mestrado) em educação. Na legislação, o termo “supervisão” é usado pela primeira vez neste âmbito, segundo Alarcão (2008:15), no DL 287/88 de 19 de agosto que regulamenta a Profissionalização em Serviço (ao abrigo da qual realizámos a nossa profissionalização). No artigo 26º, ponto 1, pode ler-se:

Compete a cada instituição de ensino superior interveniente na profissionalização em serviço a concepção e a execução do programa de formação em ciências da educação, nomeadamente através da realização de sessões presenciais ou seminários e da produção de material de apoio aos seminários, a supervisão do projeto de formação e acção pedagógica, bem como a avaliação dos professores em profissionalização (DL 287/88 de 19 de agosto).

A mesma autora, pioneira na investigação, teorização e formação em supervisão pedagógica no nosso país, reflete na própria progressão conceptual do termo, entre a primeira e a segunda edição (revista e aprofundada) da obra *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, apresentando uma reconceptualização do conceito:<sup>8</sup>

Enquanto que, em 1987, definíamos a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”[...] na 2ª edição desse livro, revista e publicada em 2003, apresentámos a supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as

---

<sup>8</sup> Alarcão, I. & Tavares, J. (1987/2003); p.18-p.154.

dos novos agentes [...]. Se repararem bem, a supervisão da formação inicial está incluída, mas está inserida num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam (Alarcão, 2009: 120).

Evoluiu assim a autora para um conceito da atividade de supervisão mais abrangente, alargando-o à escola toda, considerando que a supervisão não deverá ser exclusiva da formação inicial. Este conceito abrangente tem norteado este nosso trabalho também.

Na obra anteriormente referida, publicada em parceria com Tavares, Alarcão (2003:44) define o conceito e os objetivos da figura do supervisor pedagógico, como alguém que “tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor”.

Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional (Alarcão e Tavares, 2003:44).

Tocando nas vertentes do profissional, mas também das pessoas que são o supervisor e o professor, salienta-se a importância de facilitar o processo de desenvolvimento profissional que ambos estão a viver.

Ao alargar o conceito de supervisão ao desenvolvimento profissional dos professores, Alarcão (2002:232) reconceptualizou as funções do supervisor, considerando que traria uma mais-valia à escola se fizesse parte do seu corpo docente. “Ao supervisor compete facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes no interior da escola”, competências estas que, a nosso ver, definem muitas das atividades que temos desenvolvido no nosso percurso profissional, embora não isoladamente mas em equipa, a maioria das vezes.

Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários (Alarcão, 2002: 234).

A escola é, neste aspeto, uma “organização qualificante” e o exercício da supervisão exige, da parte do professor, constante formação e atualização.

A possibilidade que tivemos, individualmente, de realizar formação, adquirir novas aprendizagens foi posteriormente estendida à escola, a outros professores,

tornando-se a aprendizagem individual em aprendizagem coletiva ou cooperativa, envolvendo outros professores, podendo utilizar-se o conceito de Alarcão (2002:236) “organização qualificante” ou “organização aprendente” (2009:121). É nesta abordagem diferente de há uma ou duas décadas atrás do conceito de formação contínua que se denota evolução, promovendo-se o desenvolvimento profissional numa perspetiva mais colaborativa e menos hierarquizada, menos orientada por normas e mais reflexiva, integrada e adequada à escola, aos professores e aos alunos.

[...] os formandos aparecem predominantemente designados por professores numa clara orientação para a supervisão em contexto real de trabalho, com forte responsabilização do professor por seu desenvolvimento. Os metodólogos dão lugar aos formandos, aos orientadores, aos conselheiros, aos facilitadores, aos colegas (Alarcão, 2008: 29).

Já Tracy (2002:27) alerta para que os critérios e a definição de um modelo de supervisão deverão “funcionar como janelas” entre a teoria e a prática, expandindo o nosso pensamento, “em vez de o limitarem a padrões restritos” (Tracy, 2002:73). Como profissionais que somos, “devemos analisar cuidadosamente os modelos existentes, com vista a criar abordagens novas e ecléticas, de acordo com as nossas necessidades e convicções”. Nesta análise, além de ponderarmos as nossas convicções e valores acerca do ensino e da supervisão, deveremos ter em conta as nossas necessidades individuais e coletivas, e as necessidades da escola como organização. Neste sentido, poderemos extrair dos diversos modelos de supervisão elementos que poderão ser moldados às necessidades específicas da escola e dos professores. “De uma forma mais simples, muitas escolas implementam fragmentos de modelos” (Tracy, 2002:79), ponderando conscientemente os elementos que se adequam a cada caso, tendo o cuidado de identificar os critérios que nortearão essa seleção.

[...] à medida que o sistema educacional no qual os modelos de supervisão atuais se baseiam se vai transformando, a supervisão, tal como é atualmente praticada e investigada, raia o obsoleto. A supervisão como campo de estudo e como prática deverá acompanhar e desenvolver-se em harmonia com o caráter em mutação do ensino (Tracy, 2002: 81).

Considera a autora que os modelos de supervisão de que apresentou conceptualmente os objetivos, os conceitos e as estruturas, não se adequam à realidade das escolas e às necessidades dos indivíduos:

[...] não têm em consideração muitas das mudanças que atualmente ocorrem nos papéis e nas responsabilidades dos professores e dos supervisores, nem consignam as potenciais alterações na organização das

escolas ou o impacto que as novas tecnologias estão a ter [...]. É o momento para começar a criar a próxima geração de modelos de supervisão.

Os objectivos ou enfoques dos modelos de supervisão no futuro serão provavelmente alterados, passando da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem (Tracy, 2002: 80-82).

O enfoque nas “comunidades de aprendizagem” aposta na supervisão como optimizadora da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos seus elementos, independentemente do seu papel. A “supervisão de grupo” aposta na reflexão sobre a experiência, é essencial para que haja renovação, reformulação das práticas, auto supervisão e dispensa a figura formal do supervisor.

Os observadores que estejam atentos a este novo modelo poderão ver uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos (Tracy, 2002: 85).

Neste ponto deter-nos-emos na análise do conceito de supervisão pedagógica que, a nosso ver, está mais de acordo com ao trabalho que temos desenvolvido relativamente ao acompanhamento da prática pedagógica na formação inicial, e em contexto da formação contínua, procurando enquadrar a reflexão crítica dos dois próximos pontos deste capítulo.

Procurando identificar o estilo de supervisão que adotámos quando acompanhámos professores na prática pedagógica e na formação contínua diremos que o nosso trabalho não enforma num modelo único, sendo difícil caracterizá-lo. Consideramos antes que a definição poliédrica do termo na nossa atuação fará mais sentido.

Concordamos ainda com Tracy quando refere que, já que os modelos de supervisão não se adaptam e correspondem a todas as necessidades dos professores e das escolas (sobretudo se sobre a escola recai a pressão para que os professores trabalhem para os resultados de avaliação dos alunos e também da avaliação dos docentes, segundo metas definidas pelo ME), as práticas de supervisão usadas para a assistência aos professores, bem como nas várias circunscrições escolares são, provavelmente, por ela influenciadas.

Recorreremos à caracterização dos modelos ou abordagens da supervisão apresentadas por Tracy (2002), por Alarcão (2008-2009) e por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001-2002) como meios de organização do nosso pensamento.

Sabendo que na base dos modelos de supervisão, segundo Tracy (2001:31) estão os objetivos ou propósitos, os pressupostos teóricos e os princípios ou conceitos

subjacentes ao modelo, no caso do modelo por nós desenvolvido e aqui refletido, os objetivos prendem-se com o crescimento e desenvolvimento profissional próprio e dos professores que acompanhámos, ao mesmo tempo que contribuíram para o desenvolvimento e acompanhamento de iniciativas organizacionais, no sentido de contribuir para o Projeto Educativo da escola/agrupamento em que exercemos a nossa atividade.

O outro conceito-chave, a base teórica, não existindo uma base estável de teoria e investigação que possa definir claramente o modelo, consideramos que os quatro campos teóricos enunciados por Tracy (2002:35) liderança, comunicação, organização e mudança estão na base do modelo desenvolvido, sem querermos aprofundar mais este aspeto. Alarcão (2009:126) apresenta ainda a ideia de “supervisão colaborativa”, quando expõe um exemplo prático de formação docente em situação, apresentando como característica da supervisão praticada a fomentação de “uma cultura partilhada, criada através da interação, através do diálogo”, conceito que esteve também na base da supervisão por nós desenvolvida.

Finalmente, consideramos ser a conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional, quer na perspetiva da prática pedagógica na formação inicial, quer no acompanhamento e formação de professores na formação contínua, o modelo que desenvolvemos. Conceptualizado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), a “fundamentação teórica” deste modelo “liga o desenvolvimento curricular” e o “desenvolvimento organizacional” ao “desenvolvimento profissional”.

Trata-se, portanto, de utilizar no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem profissional dos professores uma perspetiva teórica que acentua que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus *contextos vivenciais* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001:37).

### **2.3- Acompanhamento e supervisão da prática pedagógica num contexto de formação inicial**

No âmbito da formação de professores em geral, o termo “supervisão”, ainda não está verdadeiramente integrado no discurso do contexto educativo português. Talvez a polissemia do conceito o justifique. Particularmente na formação contínua, mas também na formação inicial, verifica-se ainda que para designar a atividade de supervisão da prática pedagógica, se ouvem com frequência outras denominações:

orientação da prática, apoio à prática, acompanhamento da prática e menos usualmente supervisão da prática.

O DL 43/2007 de 22 de fevereiro atrás referido valoriza a área de iniciação à prática profissional supervisionada tornando-a obrigatória em escolas básicas cooperantes.

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (DL 43/2007 de 22 de fevereiro: Preâmbulo).

É neste âmbito que se insere este ponto da presente reflexão crítica, combinando experiência profissional com a consideração sobre a experiência, visto termos acompanhado professores estagiários de duas Escolas Superiores de Educação (uma ESE e um Instituto Piaget) como professora cooperante, em diferentes anos letivos e em escolas básicas de 2º e 3º ciclos diferentes, conforme relatámos na primeira parte deste trabalho. Procuraremos analisar o trabalho de supervisão que desenvolvemos.

Ser um bom professor, entenda-se um bom profissional, pressupõe um longo processo de preparação que, como referimos na introdução deste relatório, começa como aluno ao longo de muitos dias de observação e substancia-se na formação inicial ou académica.

Alarcão (2010:18) considera importante a referência explícita à condição supervisiva na legislação (com no anteriormente referido DL 43/2007 de 22 de fevereiro), não por ser uma novidade legislativa, mas sim porque “o reconhecimento oficial da sua relevância lhe pode vir a conceder um estatuto maior”. A autora reforça ainda:

[...] o trabalho de acompanhamento e orientação da prática pedagógica é ainda secundarizado, no seio das instituições do ensino superior português, em relação a atividades de docência, investigação e gestão, não obstante o enorme caminho percorrido nas últimas décadas em Portugal que tem vindo a afirmar a supervisão como campo de formação e investigação com reflexos a nível das práticas de supervisão (Alarcão, 2010:18).

Assinale-se que, também ao nível do trabalho de supervisão da prática pedagógica realizado como professora cooperante, temos sentido este afastamento (mesmo físico) das instituições de ensino superior, embora se tenha notado que esta

perspetiva evoluiu, da primeira para a segunda experiência. Este acompanhamento realizou-se no chamado modelo clássico baseado num triângulo, segundo Oliveira-Formosinho (2002), composto pelas estagiárias, professora supervisora cooperante da escola básica 2,3 e docentes supervisores da instituição de ensino superior responsáveis pela orientação da prática pedagógica final (estágio).

A primeira experiência com professores estagiários (desenvolvida entre 1999 e 2000), não contou com a presença e observação dos professores da escola superior na nossa escola, nem aquando das aulas lecionadas pelos professores iniciantes sob a nossa supervisão. As reuniões avaliativas que aconteceram na Instituição Superior não dispensavam a observação *in loco* do trabalho e da realidade da escola, a nosso ver. Já a segunda experiência que desenvolvemos no último ano letivo (2011-2012), com duas estagiárias da ESE de Setúbal, foi acompanhada mais de perto pela instituição de ensino superior, com a presença de professoras da ESE nas nossas aulas, com alguma regularidade, ao longo de um trimestre. Foi uma experiência mais enriquecedora de parte a parte, a nosso ver. Enriquecedora para as estagiárias que receberam o nosso apoio em todos os aspetos (até no fornecimento de materiais didáticos), acompanhando e supervisionando a elaboração de planificações, construção de materiais letivos e, depois, a sua aplicação em sala de aula. O acompanhamento e avaliação crítica reflexiva ao longo de todo o processo de preparação letiva e, depois, de leção, contribuiu para o “crescimento” das futuras professoras, para o enriquecimento da nossa própria prática letiva e, em última análise, e sobretudo, para o progresso e aprendizagem da nossa turma que, comparando com outras turmas a quem lecionámos no mesmo ano (sem a presença das professoras estagiárias), saíram a ganhar.

É neste sentido que retomamos a definição de supervisão pedagógica de Alarcão anteriormente assinalada. A autora alarga o conceito de supervisão, abrangendo o coletivo dos professores e a própria escola, que designa por “escola reflexiva”.

Numa escola reflexiva, a supervisão enquadra-se numa perspetiva ecológica, assume o carácter integrado de supervisão pedagógica institucional, dinamiza atitudes de auto e hétero-supervisão colegial e vive-se no coletivo dos professores (Alarcão, 2010:19).

Oliveira-Formosinho (2002:99-101), inspirando-se no modelo ecológico delineado por Bronfenbrenner, defende que o desenvolvimento de uma professora estagiária tem a ver diretamente com os “contextos vivenciais”, o que não acontece no imediato, necessitando de tempo para que os microssistemas (a sala de aula e a universidade) desenvolvam entre si “mútuas interações formando um mesossistema”.



Se cada um destes microssistemas é importante para o processo de profissionalização da estagiária, a relação entre eles não é menos importante.

Pensar ecologicamente o modelo de supervisão de estágio é dar muita importância a este sistema de relações entre os microssistemas, isto é, dar muita importância ao mesossistema (Oliveira-Formosinho, 2002:101).

Segundo a teoria construtivista, apresentada por Oliveira-Formosinho (2002:121), “a interação é um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem”, tanto no adulto como na criança, sendo “central no âmbito da formação (inicial) de professores, que deve ser conceptualizada como educação de (jovens) adultos”. Inegavelmente, a interação com os alunos, com a professora cooperante e com os restantes elementos da escola, contribuiu para a construção de processos de aprendizagem por parte das professoras estagiárias.

Exemplificando: os estagiários tiveram não só a oportunidade de assistirem a aulas lecionadas por nós como também tiveram a oportunidade de prepararem e lecionarem aulas supervisionadas por nós. Houve ainda o cuidado da nossa parte de previamente informar os professores estagiários das características individuais e coletivas da turma, assinalando os alunos com mais dificuldades, pedindo-lhes auxílio no acompanhamento desses alunos em particular. Foram assinalados os alunos mais participativos e os menos participativos, chamando à atenção para a necessidade de canalizar corretamente a participação dos primeiros e de estimular os segundos, mais tímidos ou com mais dificuldades.

Os professores estagiários receberam, da nossa parte o *feedback* e a análise crítica imprescindível no trabalho diário do professor, mesmo do professor com experiência. Logo, também nós recebemos o *feedback* por parte dos professores estagiários que, numa primeira fase, assistiram às nossas aulas, colocando-nos questões no final, apresentando-nos dúvidas e reflexões deles próprios e dos alunos. O acompanhamento dado por nós era prático, baseado na interação, não dispensando o acompanhamento teórico, que coube sempre à instituição superior de educação.

Alarcão (2010:22-24) apresenta um quadro que sintetiza diferentes formulações de “*feedbacks* co-construtivos”, a tipologia de *feedbacks* resultantes de um estudo realizado num contexto de formação inicial na ESE de Santarém (que deu origem a um estudo publicado em 2005 por Roldão, Galveias & Hamido), no qual se inscreve em grande medida o *feedback* solicitado e fornecido no trabalho desenvolvido com os estagiários que acompanhámos. Não sendo o *feedback* tema central da nossa reflexão,

parece-nos importante referir a síntese de diferentes formulações de *feedbacks* apresentados pela autora no quadro 1 seguinte:

Quadro 1 (Alarcão, 2010:22) – Tipologia de *feedbacks* utilizados por supervisores (relativamente a textos de reflexão produzidos pelos alunos estagiários da ESE de Santarém).

- *Questionamento* como pedido de esclarecimento (Como concluiu? Em que viu isso? Que quer dizer com...?).
- *Questionamento crítico ou estimulador* ("Como pode melhorar esse aspecto?" "Já procurou informação sobre...?"; "Tem a certeza que...?"; "Como?" "Que leu sobre..."; " Não concordo muito – explique..."; "onde já falámos sobre isto?").
- *Apoio/encorajamento* ("Claro! É isso mesmo..."; "Bem observado!..." Vê que é possível?"; "Está a analisar muito bem... mas veja também que..."; "Creio que poderá aprofundar este aspecto..."; "Está no bom caminho...").
- *Recomendação* ("Precisa de ler mais sobre...", "Procure analisar mais o que aqui descreve..."; "Retorne as leituras da cadeira X"; "Pode pedir ajuda ao professor Y sobre isto...").
- *Síntese/balço* ("Revela ter preocupação com ..."; "Manifesta um progresso em..."; "Há ainda muita superficialidade em..."; "Fez leituras pertinentes, mas ...").
- *Esclarecimento conceptual e teórico* ("O conceito que usa pode também ser lido como..."; "Numa lógica de reflexividade, não basta descrever..."; "Não é esse o sentido da afirmação do autor Z...").

Segundo Alarcão (2010:20), o *feedback* é “elemento constitutivo da ação supervisiva”, sendo o diálogo que apoia a aprendizagem formal e informal, tendo, por um lado um “caráter dialógico, interativo, relacional”; e, por outro, a “aprendizagem como objetivo final”.

Considerámos, no entanto, de assinalar um conjunto de problemas percecionados, quer por nós, professora cooperante, quer pelos outros envolvidos que constituíam os outros dois vértices do triângulo, problemas esses que também Oliveira-Formosinho (2002:95-97) apresenta num trabalho de investigação direcionado para um modelo ecológico de supervisão, desenvolvido com educadores de infância. Este conjunto de problemas pode ser apresentado em três grandes linhas:

- a) Falta de tempo. O tempo curricular dedicado à prática pedagógica final no 2º ciclo (de apenas três meses) deveria ter decorrido ao longo de todo o ano letivo. Faltou o tempo para planificar e executar projetos, como uma visita de estudo; para cooperar com a comunidade educativa na organização e execução de outras experiências de

aprendizagem, como as atividades comemorativas do aniversário do agrupamento; elaborar uma ficha de avaliação sumativa, aplicando-a, corrigindo-a e, usando os resultados obtidos pelos alunos numa perspectiva de avaliação formativa, projetando o trabalho seguinte, entre outras tarefas que preenchem o quotidiano de um professor neste nível de ensino. Transmitimos esta nossa apreciação à Escola Superior de Educação, ficando a promessa de a ESE, no futuro, rever esta estrutura curricular do curso de mestrado em ciências da educação.

- b) Sendo professoras “generalistas”, que lecionarão, no futuro, quatro disciplinas distintas (LP, HGP, Matemática e Ciências da Natureza), que exigem um domínio aprofundado dos conhecimentos e dos currículos, consideramos que, o nível dos conhecimentos científicos dominados por estas futuras professoras, em quatro áreas disciplinares tão distintas, são manifestamente insuficientes. Este problema relaciona-se com o enunciado anteriormente: pouco tempo. Esta é a nossa reflexão comprovada pela observação e a experiência (partilhada pelas outras duas professoras, de Ciências e Matemática), tendo sido a mesma também transmitida às professoras da ESE. Consideramos que, tal como Oliveira-Formosinho (2002) alerta (embora referindo-se a futuros educadores infantis):

É necessário, às estagiárias, fazer aprendizagens múltiplas [...]. Este é um processo longo que requer experiência e reflexão, que requer prática e saberes interiorizados, que requer tempo para aprender. [...] Parece poder afirmar-se que as competências de interação educativa se constroem em interação educativa, dentro de um processo de supervisão da prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002:140).

- c) A falta de formação específica das professoras cooperantes em supervisão da prática pedagógica dificultou a análise profunda da mesma, levando, por vezes, a uma supervisão demasiado “emergente”, “imediatista”, sem objetivos claramente definidos. Este papel caberia à ESE, como instituição, cuidar da formação específica dos professores supervisores cooperantes. A aposta em professoras com vários anos de boa prática na sala de aula, com competências no desenvolvimento do currículo, visão integradora da escola, do ensino e da formação de professores é importante. No entanto, não dispensa, a nosso ver, uma formação específica em modelos de supervisão, para acompanharem e avaliarem, de forma consistente, o trabalho das estagiárias. Os professores cooperantes sentem que são ouvidos, em certa medida, mas que fazem um trabalho que tem pouco peso na avaliação final das estagiárias.

Para concluir este ponto, consideramos que a cooperação com a ESE, o trabalho de supervisão que realizámos, em colaboração com outras professoras da escola e com as professoras da Escola Superior contribuiu também para o desenvolvimento da escola como organização, havendo benefícios de parte a parte. Recorrendo às palavras de Alarcão:

Se a escola, como organização, não quiser estagnar (e não deve querê-lo), tem de interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a cerca. Mais do que isso; ao ser pró-ativa na sua interação, ajuda a sociedade a transformar-se ao mesmo tempo em que se transforma ela mesma. [...] o objeto da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização escolar (Alarcão, 2008:45-47).

Terminando esta reflexão crítica sobre a iniciação à prática pedagógica poderemos questionar: Que tem este conceito de supervisão a ver com a formação contínua de professores, que também temos vindo a desenvolver e que a seguir abordaremos? Alarcão responde a esta questão:

No contexto de uma escola em permanente aprendizagem [organização aprendente], concebo renovadas funções para o supervisor que, para além de formador de candidatos a professor, deverá ser líder de outras comunidades de aprendentes no interior da escola. Podemos dizer que uma das funções do supervisor consiste em desencadear ou fazer a leitura de desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagem (no seu próprio ou no dos outros). Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para detetar desafios emergentes (a leitura das situações), de concetualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizada de processos e de resultados (Alarcão, 2008: 37).

## **2.4- Supervisão pedagógica num contexto de desenvolvimento profissional – formação contínua de professores**

Formar e formar-se são ideias indissociáveis da mesma realidade. Fixámo-nos nestas realidades desde há alguns anos, procurando desenvolver-nos pessoal e profissionalmente, contribuindo para o desenvolvimento da prática letiva, em primeiro lugar, e da escola, como comunidade educativa na qual nos integramos, por outro. “Formar-se para formar” é então o tema catalisador desta reflexão.

Pensar a formação transforma-se numa reflexão sobre o modo como os indivíduos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de

cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação.

Assim, em vez de *formar* preferem falar em *formar-se* ou *educar-se*, numa clara alusão a que, em qualquer caso, a formação pertence sempre àqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias. A principal interrogação é, pois, *como se formam os adultos?* (Amiguiño, 1992:34).

Referindo-se à formação de professores, Amiguiño salienta ser esta um “caso particular de formação de adultos” tendo esta preocupação norteador teórica e metodologicamente a estratégia formativa que desenvolvemos como formadora, desde o seu início. Nesta perspetiva, o mesmo autor define o conceito de formação:

«*Formação – acção educativa global.* Trata-se de uma globalização a diferentes níveis. A formação não se cinge a uma acção educativa isolada do contexto em que se insere, arrumada a um canto da totalidade da vida dos que se formam, do processo social global em que participam e do conjunto de relações sociais que implica, ou apenas sobre um dos aspectos da actividade profissional ignorando os outros. A formação assume-se como um pensar e construir a vida de maneira global, permitindo a cada um mobilizar o seu potencial, assegurando a sua unidade<sup>9</sup> (Amiguiño, 1992:38).

Subentende-se nesta definição de formação que a mesma deverá ser uma formação participada, segundo Amiguiño (1992:39), “respeitando a autonomia e promovendo a responsabilização dos sujeitos em formação”, de forma negociada e contratualizada. A ênfase da formação e da supervisão de professores apenas na pedagogia deixará de ser suficiente, passando a ser mais abrangente, centrando-se na forma como os professores aprendem e do seu papel na organização de aprendizagem que é a escola.

Uma formação articulada às situações de trabalho e/ou nas situação de trabalho aprofunda o quadro teórico da formação enquanto processo desenvolvido em contextos de ação, sendo o “conhecimento da ação o ponto de partida para novas aquisições”.

Na acção e na prática opera-se a síntese dos saberes informais, adquiridos e construídos no processo global de socialização, que inclui igualmente os saberes formalizados de acordo com as lógicas disciplinares e que a intervenção pedagógica veicula – constrói-se um saber prático enriquecido pela aplicação das diferentes formas de saber (Amiguiño, 1992:40).

---

<sup>9</sup> Androgogia: teoria e investigação de como os adultos aprendem que, segundo Tracy (2002) tem sido desenvolvida por autores como Cross, Kidd, Knwles e Knox, mas que não cabe desenvolver neste trabalho.

A formação alimenta-se sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade, na perspetiva de Barroso e Canário (1999), estando a formação e a mudança estreitamente interligadas ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento organizacional.

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo formalizar o informal, conferindo um carácter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho (Canário, 2001:s.d.).

Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2001:30-31) salientam que toda a investigação realizada a propósito da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional sustenta a importância do “suporte organizacional ao desenvolvimento profissional” aproximando os princípios de “desenvolvimento profissional, inovação organizacional e inovação educacional.” Sem a integração organizacional do envolvimento e empenho dos professores, dificilmente se promoverão processos de desenvolvimento, inovação e melhoria quer da profissionalidade dos professores, quer das escolas onde se inserem.

Sendo o desenvolvimento profissional um processo que decorre nos contextos de trabalho, tem sido evidenciada a necessidade de o promover inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Assim, o problema da participação dos professores – de cada professor e do grupo todo – é parte deste processo de desenvolvimento contextual – individual e organizacional (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001:31).

Consensualmente, o processo de melhoria da escola tem um “caráter sistémico” pois há uma mútua influência do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional, sendo o contrário verdadeiro.

A defesa da formação centrada na escola encontram-na em diversos autores como Amiguiño (1992), Canário e Correia (1999), Canário (2001); a formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores encontram-na em autores como Oliveira-Formosinho (2002), Formosinho (2009), Nóvoa (1992; 2007); a formação promotora e influenciadora da construção dinâmica da identidade profissional dos professores,

defendida por Roldão (2005, 2007a, 2009), entre outros, embora as opiniões destes autores se entrecruzem, complementando-se.

Nestas concepções não tem lugar a ideia largamente difundida da formação (e apresentada no ponto 1.1 deste capítulo) que tenha como objetivo colmatar o *deficit* da formação dos professores e das escolas, as lacunas e/ou incompetências, ao sabor das reformas e da legislação sobre avaliação docente, da necessidade de créditos para progredir na carreira, entre outras motivações mais ou menos discutíveis.

É, precisamente, na medida em que a produção das práticas profissionais é atravessada não apenas por uma dimensão biográfica (factores individuais), mas também por uma dimensão contextual (factores organizacionais) que o exercício profissional pode ser compreendido a partir da articulação entre factores de disposição e factores de situação (o mesmo professor age de modo diferente em tempos e lugares diferentes). A impossibilidade de dissociar as dimensões coletiva e individual da acção profissional permite pensar o funcionamento da organização escolar como um processo colectivo de aprendizagem, do qual emergem competências profissionais numa dimensão dupla, individual e colectiva (Canário, 2001:s.d.).

O conceito de “formação centrada na escola” é, no entanto, demasiado abrangente, e tem sido usado com diferentes significados, evocando uma “tendência recente na formação contínua”. Apresentando cinco diferentes vertentes deste conceito, sintetizadas por Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2001:31), procuraremos explicitar aqui quais as tendências do seu uso atual.

Uma primeira vertente da aplicação do conceito refere-se ao local físico da formação, a escola ou agrupamento, o local de trabalho do professor e não a instituição de formação (universidade ou outra), a “formação em contexto de trabalho”. Segundo Amiguinho (1999:48), justifica-se esta ideia “pela convicção de que não é possível mudar o profissional sem modificar e transformar de maneira articulada os contextos em que os professores trabalham”, sob pena de que essas mudanças sejam restritas à sala de aula e à didática.

A segunda vertente, também sintetizada por Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2001:31) reporta-se à formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola. Tendo autonomia, desenvolvendo projetos próprios, a formação estrutura-se na dimensão organizacional das escolas, não é avulsa, tem como preocupação responder a necessidades detetadas no seio da organização escola.

Num terceiro aspeto, a formação centrada na escola é também uma formação centrada no professor, não como sujeito individual, mas sim integrado nos órgãos de gestão, num departamento, num grupo profissional, num projeto. É integrado nestes

órgãos que o professor deteta o problema e procura realizar formação para o resolver. Esta é, claramente, “a dimensão psicossocial” do processo de formação.

A “formação centrada nas práticas” é, em consequência, a quarta vertente a distinguir no conceito da formação centrada na escola. Após o diagnóstico do problema e das necessidades decorrentes da prática, a elaboração do projeto de formação deverá ter em conta estratégias que produzam a melhoria, logo, a alteração dessas práticas. Destacam-se os saberes práticos que, ao modificarem a atuação do professor junto dos alunos após a formação, salientam a sua “dimensão pedagógica”.

Concluimos a explicitação das vertentes inteligíveis da formação centrada na escola abordando a quinta dimensão, mais institucional. A “auto-organização dos professores” que promovem a sua própria formação, estando também esta vertente na base da criação dos CFAE, a dimensão cívica-corporativa do conceito.

Passemos a exemplificar de que forma as vertentes anteriormente enumeradas do processo de formação centrada na escola se estruturaram e aplicaram na experiência de formação contínua por nós desenvolvida, ancoradas num modelo de supervisão ecológica anteriormente conceptualizado, tomando-se em consideração as dinâmicas sociais e a interação com o meio envolvente.

Inicialmente, tratou-se de construir um Projeto de Formação centrado nas questões e problemas anteriormente diagnosticados no Agrupamento, centrando-se depois a planificação nas práticas profissionais, na sua alteração ou reestruturação, na produção de materiais pedagógicos e didáticos.

O processo começou pela “identificação de problemas” realizada por um grupo de professores, neste caso, os professores que lecionavam Língua Portuguesa, e pela Direção e outros órgãos de gestão da escola, nomeadamente o Conselho Pedagógico, processo de identificação esse que se fez formalmente, tendo sido o levantamento feito com a colaboração do Observatório de Qualidade do Agrupamento.

O problema diagnosticado prendia-se com a diferença de conhecimentos e resultados demonstrados em LP pelos alunos na mudança de ciclo, que indiciavam dificuldades de articulação entre o nível de conhecimentos exigido e demonstrado. Também a diferença de resultados nas provas nacionais de aferição era assinalável, descendo claramente entre um ciclo e outro, revelavam que os resultados baixavam no final do segundo ciclo (comparativamente com o final do 1º), agravando-se no final do terceiro ciclo, nomeadamente no domínio das competências compreensão escrita e gramática. O estudo comparado entre os resultados da escola, das escolas do concelho e



os resultados nacionais levou à necessidade de se apostar na melhoria do sucesso educativo dos alunos na disciplina. A publicação de um Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB) exigia a formação dos professores do Agrupamento que lecionavam a disciplina nos três ciclos do ensino básico, no sentido de trabalharem com os seus alunos conforme a recomendação deste documento orientador, aprovado em março de 2009.

Além disso, tendo o Agrupamento sido objeto de avaliação externa, uma das questões assinaladas como objeto de melhoria foi a articulação vertical e horizontal entre professores da mesma disciplina e dos diferentes níveis de ensino.

Finalmente, o Projeto Educativo do Agrupamento (2010-2014) assinalava como áreas de intervenção, entre outras, a “defesa e promoção do trabalho colaborativo no sentido da construção de práticas profissionais de qualidade”; a “defesa e apoio da inovação enquanto processo de garantia para a melhoria das aprendizagens”; a “promoção e realização pessoal e profissional de toda a comunidade escolar”, e como objetivos, o “sucesso educativo”, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

A este levantamento de situações-problema seguiu-se a “formulação e o desenvolvimento das respostas” que se traduziram na elaboração e desenvolvimento de um projeto de formação docente que decorreu ao longo de dois anos letivos, de 2010 a 2012. No final do desenvolvimento do projeto foi fundamental a avaliação dos resultados obtidos, da resolução dos problemas identificados e/ou das lições aprendidas e o levantamento de novos problemas, recomeçando o ciclo, na perspetiva de Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2001), e assim se fez.

Sendo nós a formadora e, simultaneamente, professora do Agrupamento, partilhando a formação por nós realizada, através da DGIDC e devidamente explanada no primeiro capítulo deste relatório, articulando a formação-ação-investigação com o Centro de Formação de Professores da área, a modalidade de formação em que se apostou foi a modalidade de Projeto (sendo também uma imposição da certificação da formação), no primeiro ano, e na modalidade de Oficina, no segundo ano,

O plano de ação traçado procurou responder aos problemas e necessidades definidas e as modalidades formativas escolhidas visaram a experimentação e aplicação de conhecimentos em contexto de sala de aula e de escola, contribuindo para a resolução dos problemas previamente diagnosticados (e anteriormente referidos), afastando-se dos modelos de formação escolarizante centrado nas aquisições.

Previram-se estratégias de diferenciação porque o público a quem se destinou esta formação envolvia professores de diferentes níveis de ensino: no primeiro ano, professores dos 2º e 3º ciclos; no segundo ano, professores do 1º ao 3º ciclo. Apostou-se fortemente nas novas tecnologias como forma de promover a partilha e circulação de informação.

O trabalho desenvolvido na ação de formação explica a evolução de todo o grupo entre os objetivos iniciais e o trabalho que se desenvolveu de forma corporativa supervisionada, sendo necessária uma avaliação sistemática do trabalho desenvolvido e a desenvolver após a formação. A ação de formação constituiu-se um momento importante de articulação dos três ciclos. Pela primeira vez houve o cuidado de desenvolver um projeto de formação que respondesse à necessidade de planificar conteúdos e conceitos de forma progressiva, produzindo materiais adequados à faixa etária dos alunos de cada ano/ciclo. As questões e problemas levantados no início desta formação não se resolveram após a sua conclusão. Pela sua natureza, estes problemas continuam a ser trabalhados diariamente, necessariamente com avanços e recuos, mas com a certeza de que os professores estão mais conscientes da sua existência, da necessidade de trabalhar para a sua resolução, de forma colaborativa, contextualizada e reflexiva. Com a consciência de que estão mais preparados para o fazer, e que necessitam de mais formação, apoio e supervisão dos seus pares e da formadora, a quem podem recorrer também devido à sua proximidade física, ela própria envolvida na resolução destes problemas com os seus alunos.

Assinalamos alguns equívocos que também são elencados por diferentes autores anteriormente citados e para os quais estamos despidos. A enumeração destes equívocos não pretende priorizar uns sobre os outros, apenas enumerá-los para os sistematizar, não esgotando aqui outros equívocos que poderão ser assinalados.

Primeiro, a formação centrada na escola não é por si só, uma formação mais ativa e envolvente, exigindo dos professores uma participação ativa e uma avaliação reflexiva do seu trabalho e do trabalho que se desenvolve na escola, junto dos alunos.

Segundo, a formação não deve ser pertença de um grupo restrito de professores, como se só estes estivessem preocupados com os problemas diagnosticados e envolvidos na sua resolução. Também porque todos os anos chegam professores novos ao agrupamento, porque a melhoria dos problemas exige e depende do envolvimento das famílias dos alunos, dos restantes professores do Conselho de Turma, o trabalho tem de se abrir à comunidade e aos restantes grupos de professores. A autonomia é relativa,

a intervenção do Estado é permanente. A publicação das Metas Curriculares de Português para todos os anos do ensino básico (no início deste mês de setembro) exige também que o trabalho seja continuado e exige novo envolvimento dos participantes na formação.

Terceiro equívoco é o “encerramento da formação nos professores”, correndo-se o risco de esta não se centrar na alteração das práticas, podendo não resultar em formação relevante para o desenvolvimento dos alunos e a resolução dos problemas diagnosticados.

Concretizámos, a nosso ver, a “conceptualização ecológica do conceito de formação e desenvolvimento centrado na escola”, definido por Alarcão (2008:27) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001:37); o desenvolvimento profissional dos professores, não centrado nestes mas sim naqueles para quem os professores trabalham (as crianças e suas famílias, a comunidade); assente numa metodologia de aprendizagem experiencial; aberto ao contributo de várias entidades (interiores e exteriores à escola), não encerrado na sala de aula.

Há diversos fatores que suportam ou desencorajam os processos de desenvolvimento profissional numa perspetiva do modelo ecológico de supervisão. No “contexto de trabalho” e no “contexto de ensino”, a falta de tempo para os professores planificarem em conjunto, reformularem materiais didáticos, adequando-os aos contextos e dificuldades dos seus alunos, apoiando-se de forma colaborativa; a falta de recursos materiais; a falta de liderança na planificação e desenvolvimento do trabalho; a falta de reconhecimento do trabalho do professor, a falta de apoio, para que continuem a apoiar as suas crianças.

Outro fator levanta interrogações e, no nosso entender, espelha uma das leituras que o ME faz da formação e desenvolvimento profissional (já tocado no primeiro ponto deste capítulo, quando nos referimos ao “período probatório”). No relatório da OCDE, publicado em 2012 e referindo-se à legislação sobre avaliação docente (modelos de 2010 e 2011) assinala-se a obrigatoriedade de os professores avaliados com “Regular” ou “Insuficiente” realizarem formação contínua. Questiona este organismo não ser um requisito da identificação das necessidades de desenvolvimento profissional, decorrente da avaliação docente, mas sim mostra não ter uma ligação clara com oportunidades profissionais de desenvolvimento. Claramente, não sendo o processo de avaliação suficiente para melhorar o desempenho do professor, torna-se muitas vezes um

exercício sem sentido, que encontra desconfiança - ou na melhor das hipóteses apatia - por parte dos professores a serem avaliados.

Assinale-se também a voz crítica de Estrela (2001:39) ao alertar para a falta de continuidade na formação, o acompanhamento no terreno das dificuldades nascidas da aplicação dos saberes adquiridos na formação e a falta de horas de formação inseridas no horário dos docentes “para que pudessem funcionar nas escolas grupos de autoformação interessados na implementação das mudanças que a formação tivesse estimulado”. Assinale-se que, no caso desta formação por nós supervisionada, foi possível o acompanhamento da prática dos colegas, levando ao esclarecimento de dúvidas resultantes da prática e a reformulação de materiais didáticos construídos em colaboração. Este trabalho continua ainda e, pretendemos, será aprofundado.

Outra questão levantada por esta autora (Estrela, 2001:44) salienta a perversidade das reformas curriculares mais recentes, que colocam a tónica na responsabilização, decisão e liberdade do professor ao construir Projetos Educativos, Projetos Curriculares de Escola e de Turma, ao decidir como gerir um programa como o NPPEB, construído numa perspetiva de ciclo (e não de ano), sem uma prévia preocupação em possibilitar aos professores formação em desenvolvimento curricular, possibilidade essa apenas para “uns tantos especialistas formados através do regime de formação especializada”. Neste aspeto, a formação sobre o NPPEB possibilitou também a anualização dos conteúdos, tomando-se decisões ao nível do agrupamento numa perspetiva de articulação em espiral, evitando repetições de aprendizagens e de conteúdos anteriormente trabalhados. Ou seja, este foi um dos objetivos da formação e da supervisão pedagógica por nós desenvolvida.

Para terminar este ponto que pretendeu analisar reflexivamente a atividade de formação e supervisão, o nosso desenvolvimento profissional e o desenvolvimento profissional dos professores que connosco trabalharam, deixaremos em aberto algumas questões que nos preocupam.

A ênfase que tem sido colocada na exigência de “complemento de habilitações” e na obrigação de frequentar anualmente formação contínua, elevando o grau de exigência para o exercício profissional encaramo-la como valorização profissional, o que será uma perspetiva otimista. No entanto, é muitas vezes encarada como uma falta permanente, criando a sensação de insegurança constante, apenas sustentada com o recurso a mais formação, contribuindo muito para o desgaste e cansaço pessoal e profissional dos professores que, cada vez menos, têm tempo para se dedicarem aos

seus alunos, à sua prática letiva diária, já de si cada dia mais exigente e burocratizada. Estas preocupações, que se encontram na ordem do dia são também assinaladas por Canário:

Esta nova situação social (que tem atingido outros sectores profissionais, por exemplo na saúde) tende a transformar os professores em estudantes trabalhadores para quem a formação (em regra escolarizada e exterior ao exercício profissional) é vivida como algo de conflitual com o desempenho profissional. Ao mesmo tempo que os professores passam a ser avaliados mais pela formação que frequentam e menos por aquilo que efectivamente fazem em termos profissionais, o seu controlo sobre o processo de produção da profissão esbate-se ou tende mesmo a desaparecer. Esse controlo passa, por um lado para a entidade empregadora e, por outro lado, para a comunidade técnica e científica que pretende transformar as instituições de formação na principal (ou na única) fonte de legitimidade dos saberes profissionais. É assim que se poderá compreender o aparente paradoxo de a formação poder estar associada ao agravamento da crise identitária dos professores ou, se preferirmos, à produção de formas identitárias negativas, concomitantes com modalidades de “sofrimento” que decorrem, no essencial, do não reconhecimento social do valor do trabalho produzido (Canário, 2001:s.d.).

Outra questão que queremos deixar aqui prende-se com a supervisão na avaliação docente que, tememos, continue a ser a imagem mais marcante da supervisão pedagógica nas nossas escolas, sem prévia preparação para o seu exercício pela maioria dos agentes educativos, nomeadamente dos professores. O relatório da OCDE (2012), faz também eco desta questão:

While some schools have collaborative structures and regular feedback mechanisms in place, whether such practice exists varies among schools, and largely depends on school leadership. In many schools, educational leadership practices are still incipient. There is no mandatory pre-service training for school leadership and many directors have not had professional development in teacher appraisal and feedback methods, which may reduce their willingness and capacity to engage in observing and guiding their teachers (OCDE, 2012:85).

## Considerações Finais

Não é fácil tirar uma conclusão única deste nosso Relatório de reflexão e de investigação sobre a atividade e o desenvolvimento profissional. Em trinta anos de prática profissional e também, necessariamente de história pessoal, vivemos muitas transformações, tal como viveu a nossa forma de desenvolver a supervisão da prática pedagógica, conceito este que, há bem poucos anos, não nomeávamos mas que, efetivamente exercíamos, no desempenho de diversos cargos desde muito cedo, na nossa carreira profissional. Curiosamente, pensamos nós, quando se fala do trabalho desenvolvido pelo professor, fala-se do trabalho desenvolvido na sala de aula, apenas. “Dar aulas”, é sinónimo de ser professor. Todo o outro trabalho desenvolvido na escola no desempenho de funções dirigentes e administrativas é menorizado, “O professor será sempre um generalista potencialmente capaz de assumir, sem preparação adicional, todas as especializações funcionais” (Formosinho e Machado, 2010:81).

Na primeira parte deste trabalho procurámos refletir sobre as várias fases ou estádios vividos na carreira profissional. Houve momentos dececionantes, sem dúvida, muitos deles motivados por fatores externos, nomeadamente exigências legislativas de difícil implementação, a sobrecarga burocrática que nos oprime e nos revolta como profissionais conscientes dos grandes desafios que enfrentamos. Houve, no entanto, muito mais momentos gratificantes, passando todos eles pelos alunos que acompanhámos e a quem ensinámos a aprender, além de termos ensinado conteúdos, desenvolvido competências... Passando todos eles também pelos docentes que connosco trabalharam, umas vezes inexperientes, outras muito mais sabedores do que nós, mas com os quais, todos eles, aprendemos sempre.

A profissão de professor que “representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada” (Nóvoa, 1999:14), continua a ser essencial no presente e no futuro, sendo também diariamente recriada como “espaço de formação individual e de cidadania democrática”, exigindo dos professores capacidade de refletirem sobre o seu desempenho e procurarem modelos de formação e de trabalho que ajudem a “afirmar a importância dos aspetos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (Nóvoa, 1999:14).

A forma como a prática pedagógica e respetiva supervisão são encaradas evoluiu muito nas últimas décadas. Podemos afirmar que hoje, quando tentamos definir a

prática e a supervisão pedagógica, vislumbramo-la como um processo contínuo e não como conjunto de “formas acabadas”. A perspectiva é dinâmica, em permanente construção, como a história pessoal e profissional é um contínuo desenvolvimento.

A distinção entre formação inicial e formação contínua será assim tão linear? Não se deverá antes entender a formação, qualquer que ela seja, apenas formação, desenvolvendo-se uma dialética entre estas duas etapas? A estas questões, levantadas na introdução deste trabalho, pensamos ter respondido no seu desenvolvimento, respostas essas dadas com o apoio da literatura por nós visitada.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1995). As ESE e o futuro: mesa redonda. *Aprender*. Revista da ESE de Portalegre, 19:5 -51.
- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*. Revista da ESE de Portalegre, 15:11-25.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão docente- Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Universidade de Aveiro, pp. 1-14.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. In J. Oliveira-Formosinho. *A supervisão na formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 218-238.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. S. Paulo: Papirus, pp. 11-55.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores – Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8: 119-128. Consultado em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21> em setembro 2012.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro e M. A. Moreira (org.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 17-27.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amiguiinho, A. (1992). *Viver a formação construir a mudança*. Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. e Canário, R. (1999). *Centros de Formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. A. Nóvoa e T. S. Popkewitz (org.). *Reformas educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp 47-55.
- Campos, B. P. (1995). Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação. *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, 19:52-60.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projecto. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?. *Comunicação apresentada ao IV Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associações de Escolas*, Lagoa: s.p.. Consultado em [http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto\\_canario\\_mudar\\_as\\_escolas.htm](http://www.prof2000.pt/users/pina/2005/texto_canario_mudar_as_escolas.htm) em outubro 2012.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (1977). *Perspectivas atuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1):27-48. Consultado em [http://www.bprmadeira.org/index\\_digital.php?IdSeccao=124](http://www.bprmadeira.org/index_digital.php?IdSeccao=124) em outubro de 2012.



- Formosinho, J. e Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 17-36.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Pedago, pp.77-95.
- Ferreira, F. I. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 201-220.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- Gonçalves, J. A. M. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8:23-36. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21> em setembro 2012.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 33-59.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8: 7-22. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21> em setembro 2012
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.111-140.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado da educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Org.). *Associação criança – Um contexto de Formação em contexto*. Braga: Livraria Minho; pp. 24-62.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-140.
- Nóvoa, A. (1992a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 15-33.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: o excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Palestra apresentada na Universidade de S. Paulo:1-15. Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/690>, em setembro 2012.
- Nóvoa, A. (2002) “Prefácio”. In P. Perrenoud, *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa, pp. 7-12.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Conferência realizada em S. Paulo: SINPRO. Consultado em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto>, em setembro 2012.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, XI (13):108-126. Consultado em

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601> em setembro 2012.

Roldão, M. C. (2007a). A formação de professores como objecto de pesquisa – contributo para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista eletrónica de educação*, 1(1): 50-118. Consultado em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5> em setembro de 2012.

Roldão, M. C. (2007b). Formar para a excelência profissional – pressupostos e ruturas nos níveis iniciais da docência. *Revista Educação e Linguagem*. 10 (15):18-42. Consultado em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/issue/view/12> , em setembro de 2012.

Roldão, M. C.; Figueiredo, M; Campos, J; Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. 1(2):138-177. Consultado em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/75/152> em setembro de 2012.

Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Oficina Digital da Universidade.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do diretor de turma*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

Santiago, Paulo et al. (2012) *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> em outubro de 2012.

Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho. *A supervisão na formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.

## **Legislação Referida**

Decreto- Lei 287/88 de 19 de agosto

Decreto-Lei 344/89 de 11 de outubro

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril

Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei 249/92 de 9 de novembro

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei nº 312/99, de 10 de agosto

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de maio

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho

Decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de junho

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho

Despacho Normativo nº 102/90 de 12 de setembro

Despacho Normativo n.º21666/2009 de 26 de agosto

Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Portaria nº 921/92, de 23 de setembro

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades aprovado em 22 de dezembro de 2010.